
University of Alberta Library
0 1620 2172 9916








# PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2005

# Table des matières

**University of Alberta**

**Library Release Form**

**Name of Author***:* Andrée Belhumeur

**Title of the Research Project:** Pour mieux aider les enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques

**Degree:** Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

**Year this Degree Granted:** *2005*

**University of Alberta**

# *Pour mieux aider les enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques*

par

Andrée Belhumeur

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2005

**University of Alberta**

**Faculty of Graduate Studies and Research**

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Pour mieux aider les enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques*, présentée par *Andrée Belhumeur* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

## ABSTRACT

The issue of learning difficulties is a priority for all educators. It is a complex issue. This research project attempts to present the diverse aspects and attributes which characterize the need for accommodations for student with learning difficulties in mathematics. This research addresses the area of mathematics at the Junior High School level in French Immersion.

The aspects of cognitive and metacognitive pschycologies are presented so that educators may become aware of possible interventions with students who have learning difficulties. The main objective of this research is to provide educators with teaching strategies that will be beneficial to students with learning difficulties.

The activities provided will help students become more motivated, will help improve their knowledge skills, and create strategies that will allow the students to transfer knowledge to other situations.

This project focuses on the utilization of strategies or accommodations that will help students with specific learning needs better succeed in mathematics.

“Do not worry about your difficulties in mathematics. I can assure you that mine are still greater”. –Albert Einstein

# RÉSUMÉ

La question des difficultés d'apprentissage est au centre des préoccupations dans le domaine de l'éducation pour tous les intervenants dans le milieu. Pour se rendre compte de la complexité du problème, ce projet présente diverses aspects/attributs qui caractérisent les besoins d'accommodation dans le domaine de l'enseignement des mathématiques chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au niveau du secondaire en Immersion Française.

Je vais aborder, dans le recensement des écrits, les aspects de la psychologie cognitive et métacognitive afin de sensibiliser les intervenants au niveau du processus de la résolution d'un problème chez un élève ayant des difficultés d'apprentissage quelconques. Ce projet vise particulièrement à sensibiliser les enseignants à l'importance de l'acquisition d'une démarche ou stratégie par l'élève en difficulté d'apprentissage. Ce projet peut également susciter l'intérêt de créer des moyens pour l'apprenant d'améliorer entre autres : la motivation, l'acquisition des connaissances et un meilleur moyen d'obtenir un transfert de connaissances chez l'élève.

Ce projet a pour but de formuler quelques suggestions de modalités d'accommodation ou/et d'organisations des apprentissages des élèves ainsi que des moyens pour un suivi des acquisitions chez l'apprenant.


"Do not worry about your difficulties in mathematics. I can assure you that mine are still greater". –Albert Einstein

## DÉDICACE

Je dédie ce travail à mes filles : Raphaëlle et Amélie. Mes petits trésors qui se sont infiltrés dans ma vie au cours de mon parcours. Vous m'avez inspiré d'y aller jusqu'au bout. C'est ma façon de vous remercier de votre patience, de votre gentillesse, de votre tendresse… Vous m'avez donné la force de continuer, malgré tout.

Je dédie aussi ce travail à la petite étoile, Ève, qui scintillera à tout jamais dans les cœurs de ses parents (Marjorie et Alain) et de son grand frère (Thomas)…

## REMERCIEMENTS

Merci à tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de mon projet. Comment aurais-je pu compléter sans autant d'encouragement?

Merci à mon superviseur, Dr Yvette d'Entremont, pour sa patience, sa compréhension, et son support tout au long de ce processus interrompu par non seulement la distance mais pour tout le support qu'elle m'a donné tout au long de mon parcours marqué par des changements signifiants dans ma vie. Merci aussi à Dr Yvette Mahé pour m'avoir donner l'opportunité de continuer, grâce à ces précieux conseils.

Merci à mes collègues que j'ai côtoyé tout au long de mon cheminement et qui m'ont supporté dans mon projet. Merci de votre support qui m'a permis d'y parvenir.

À mon mari Gilbert : Merci beaucoup pour tout. Ton support; ton aide à la correction et pour avoir été mon plus grand support tout au long de ma démarche. Je ne crois pas que j'aurais pu y parvenir sans toi.

À mon beau-frère Sébastien, ma belle-sœur Micheline et Karine qui m'ont toujours supporté avec mes problèmes technologiques. Merci pour tout le temps que vous m'avez dévoué. Je l'ai apprécié énormément

À mes amis et ma famille, merci de votre encouragement et d'avoir crû en mes capacités, tout au long du processus. Et surtout, d'avoir pris le temps de m'écouter, malgré vos emplois du temps bien chargés.

À tous mes professeurs qui ont influencés et m'ont encouragés à travers toutes mes années scolaires.

## TABLE DES MATIÈRES

# Pour mieux aider les enfants en difficulté d'apprentissage en mathématiques

## CHAPITRE 1

### Introduction

Depuis plusieurs années, on s'intéresse au phénomène de l'immersion française. Le milieu de l'immersion française s'est attardé à des aspects de plus en plus précis tels que la production orale et/ou écrite, la communication, les erreurs, les troubles de comportements et les difficultés d'apprentissage. Des études telles que celles de : Tardif (1997), DeBlois (2003) et autres se sont effectuées au sujet des difficultés chez les enfants avec des problèmes d'apprentissage. De plus en plus, nous retrouvons des enfants qui persistent en immersion malgré les difficultés engendrées (Tardif, 1991). Auparavant, lorsqu'un enfant éprouvait des difficultés en immersion, il était tout simplement transféré au programme anglais. Maintenant, nous retrouvons des enfants qui restent dans le programme d'immersion française. Ce phénomène devient de plus en plus répandu et les intervenants qui travaillent dans ce milieu doivent s'ajuster et parvenir à satisfaire ces besoins particuliers d'apprentissage en langue seconde.

Il y a peu d'informations au sujet des enfants en difficultés d'apprentissage face à une matière académique comme celle des mathématiques. Il y a un besoin urgent de définir clairement les attentes face aux enfants en panne de stratégies mathématiques, afin d'arriver à formuler et décrire des outils permettant à ce type de clientèle et à parvenir à un cheminement qui vise le succès.

Cette recherche mise à définir et à élaborer davantage au sujet des difficultés d'apprentissage face à une difficulté en mathématiques, en immersion française. Ce projet proposera des moyens d'ouvrir de nouvelles perspectives qui aideront à utiliser le potentiel d'un enfant en difficulté d'apprentissage. Ainsi donc, cette recherche suscite à créer des programmes de mathématiques adaptés aux élèves en immersion et surtout ceux en difficultés d'apprentissage.

Selon Tardif (1997), les aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs sont particulièrement des indicateurs permettant un plus grand succès auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Nous ne pouvons résoudre les problèmes d'apprentissage chez les élèves sans allier les solutions relevant du domaine de l'organisation de l'enseignant et de l'apprenant, du matériel, de la formation de l'enseignant et celle provenant du domaine de l'estime de soi chez l'apprenant.

Un des buts de ce travail est de pouvoir parvenir à construire un modèle de stratégies d'apprentissage possibles pour l'élève. Ainsi, ce modèle permettra à mieux organiser la pensée de l'élève et à mieux relier à ses connaissances antérieures, tout en tenant compte de la langue d'usage de l'apprenant, lors de l'accomplissement d'une tâche quelconque en mathématiques. Ainsi, il sera indispensable de créer des ressources didactiques qui pourront être utilisées en classe. Un autre but de ce projet est de trouver une façon de pouvoir aider à l'organisation des pensées chez l'apprenant, afin de faciliter l'exécution et la compréhension des problèmes engendrés ou d'une tâche mathématique qui exige une démarche procédurale afin de parvenir à effectuer ce qui est demandé.

La construction des ressources pédagogiques est basée à partir d'observations effectuées dans différentes situations de communication ou d'apprentissage en salle de classe. Ces ressources d'accommodation des attentes pédagogiques font suite à des ajustements qui suivent une réflexion personnelle à partir des attentes et des besoins du milieu d'enseignement en mathématiques au niveau de la septième année.

Ma préoccupation est l'efficacité des outils pédagogiques qui seront créés dans le cadre de cette recherche. Ce que je vise est la pertinence de ces outils afin de mieux cerner et évaluer les élèves ayant des problèmes reliés aux difficultés d'exécution une tâche métacognitive. Ainsi, ces outils de travail pourront aider à évaluer la qualité de la compréhension du problème et des facteurs qui font qu'un élève ne peut accomplir ce qui lui est demandé en mathématiques.

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans le choix de la création de schémas ou de matériels pédagogiques adaptés aux besoins de l'élève. En espérant que la création de schéma puisse permettre à l'élève de sélectionner et de ramener à un problème ou schéma connexe et qu'on cesse d'analyser l'énoncé mais de plutôt passer à l'exécution de la solution.

Il faut des critères d'évaluation explicites ou des modèles de performance avec lesquels on peut comparer la performance en question. Un instrument de travail qui permet à l'élève d'avoir en disponibilité des moyens d'arriver à un résultat qui lui permettrait de l'utiliser à maintes reprises. Ce qui permettra, donc, de visualiser et d'avoir une certaine

constance dans le cheminement de sa compréhension. Le progrès de l'élève ne dépend pas tellement de ses caractéristiques personnelles que de la nature des opportunités et de l'aide qui lui sont offerts (Tardif, 1997).

En espérant que ce projet permette à l'élève en difficulté ou en panne d'apprentissage de se sentir compétent face à une tâche mathématique et de permettre, à l'aide d'outil de faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. Le rôle de l'enseignant: «...n'est pas de porter un jugement sur une absence de connaissances ou de capacité...mais de proposer de nouvelles stratégies ou de nouvelles connaissances ». (Tardif, 1997: 148).

Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi (Héroux et Farrell, 1985) et la description que la personne pense que les autres font d'elle (Muller, 1978). Cette image ou description comprend : les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs, les intérêts. Pour y parvenir, il faut aider en créant des outils qui puissent permettre un tel développement, dans le but d'arriver au succès. Duclos (2000), précise que l'estime de soi peut vaciller positivement ou négativement s'il y a une difficulté à parvenir à l'objectif d'apprentissage. Selon ce même auteur, l'estime de soi est à la base du processus de la motivation.

McCombs (1988) indique que la motivation est importante dans les programmes et qu'il faut, dans un premier temps, que les programmes puissent enseigner à l'élève comment procéder avec des stratégies appropriées d'évaluation de soi et de ses démarches. De plus, McCombs précise qu'il faut bien comprendre les concepts de maîtrise de soi et de responsabilité de soi avant de pouvoir anticiper du succès. Ainsi, permettant l'obtention

de stratégies et de connaissances susceptibles de changer l'image que l'élève puisse se faire de lui-même.

# CHAPITRE 2

## Revue littéraire

Il y a de plus en plus d'élèves avec des besoins particuliers et diversifiés. L'enseignant doit tenir compte de cette diversité et s'adapter aux difficultés et aux besoins de ses élèves. La diversité dans nos classes rend nécessaire l'emploi d'une vaste gamme d'outils pour mesurer l'aspect multidimensionnel de l'apprentissage de chaque élève. Il faut donc faire face à des divers types d'interventions, en utilisant divers moyens d'adaptation. En mathématiques, il existe plusieurs aspects entourant l'élève qui nuancent le degré de difficulté chez l'élève. Saint-Laurent, Giasson, Simard et al (1995) indiquent qu'il y a des caractéristiques d'apprentissage : l'attention, la mémoire, la motivation, l'estime de soi et les attributions causales intrinsèques qui sont des éléments essentiels à l'apprentissage chez l'apprenant. Selon eux, il est important de parvenir à des stratégies afin de briser le cercle vicieux de l'échec scolaire. Il faut redonner, à l'aide de moyens, le sentiment de contrôle face à ses propres apprentissages et conséquemment l'estime de soi sera rehaussée. St-Laurent, Giasson, Simard et al (1995), précisent que l'adaptation de l'enseignement notifie qu'il faut penser, lors de la planification, à modifier certains appuis pédagogiques afin de parvenir à atteindre les objectifs visés pour le groupe.

### DÉFINITIONS :

Selon le document (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (2000) de American Psychiatric Association, est considéré en difficulté d'apprentissage tout l'élève qui, malgré une intelligence normale voire même supérieur et une intégrité tant

sensorielle que motrice, est incapable d'apprendre de la même façon qu'un enfant du même âge.

Goupil (1990) mentionne qu'une difficulté d'apprentissage est de caractère transitoire. Ce sont des obstacles à l'apprentissage temporaire, des facteurs extérieurs à l'enfant (séparation, changement d'école). C'est un ensemble hétérogène de troubles causés par un dysfonctionnement apparent ou non du système central. Ils influent sur les apprentissages et le comportement émotionnel (ADD : « déficit de l'attention», anxiété) et se traduisent par des échecs scolaires répétés.

Le trouble d'apprentissage (TA) est un trouble qui interfère avec la capacité du cerveau d'absorber, d'entreposer et de récupérer de l'information, de mémoriser ou d'apprendre. L'expression « troubles d'apprentissage » a été formulée en 1963 par un groupe de psychologues de Chicago. Les troubles d'apprentissage ne sont pas reliés à l'intelligence, mais à une carence qui se rattache au traitement de l'information. Selon Destrempes-Marquez et Lafleur (1999), ils précisent que les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont temporaires et ponctuels. Tandis que les troubles d'apprentissage sont persistants, permanents et intrinsèques sans être relié à son intelligence mais à une carence dans l'acquisition et le traitement de l'information.

L'expression « troubles de l'apprentissage » fait référence à un certain nombre de disfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non- verbale. Ces disfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Certains

de ces disfonctionnements incluent entre autres : le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, l'attention, et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision (AQETA- Association Québécoise pour les Troubles d'Apprentissage, 1999).

Le ministère de l'éducation de l'Alberta (Alberta Learning, 2001), reconnaît une différence entre les difficultés d'apprentissage et les troubles d'apprentissage. Les difficultés sont de type transitoire. Ce sont des obstacles temporaires à l'apprentissage. Les causes sont souvent reliées à des facteurs extérieurs à l'enfant (par exemple : la séparation de parents, changement d'environnement, etc.). Souvent, il en résulte : de problèmes de concentration, de difficultés en lecture; en écriture ou en mathématiques ainsi qu'il peut y avoir des problèmes de comportements. Ce type de difficultés a un impact sur le comportement ainsi que les apprentissages à effectuer. Selon le ministère, ce terme désigne un ensemble de troubles causés par une dysfonction détectée ou non du système nerveux central. Le trouble d'apprentissage se manifeste par des retards et/ou par des difficultés aux niveaux: de la mémoire, de la coordination, de la communication, de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la sociabilité, de la maturité, etc.

Steele (2002) identifie qu'il existe divers types de difficultés et que chacune d'elles peuvent avoir un impact dans l'apprentissage des mathématiques. Par exemple, la difficulté à mémoriser peut entraîner à des difficultés de calcul mental car ce processus consiste à maîtriser des étapes séquentielles. Un enfant ayant une difficulté au niveau de la perception auditive peut entraîner des difficultés au niveau de la compréhension des explications à l'oral ou appréhension de vocabulaire spécifique aux concepts

mathématiques. Un autre exemple est l'élève ayant des difficultés au niveau des relations spatiales. Ce type de problème peut engendrer des erreurs mathématiques. Cette situation peut aussi amener à :

- des inversions telles que : la soustraction ou l'addition
- l'inversion des entiers relatifs (exemples: - 4 et 4)
- la confusion entre une fraction et un entier (exemples: ½ et 2/1).

Une autre situation qui peut avoir un impact sur l'apprentissage est la déficience/difficulté organisationnelle. C'est-à-dire que l'élève a de la difficulté à trouver la bonne stratégie à utiliser. Ce type de difficulté peut aussi entraîner, par exemple, à des difficultés au niveau de la discrimination des valeurs de positions d'un nombre ou autre problème relié au niveau des nombres décimaux.

DeBlois (1997a) précise qu'à l'école les enseignants reconnaissent les élèves en difficulté d'apprentissage en se référant au fait que les enfants ne peuvent reconnaître les traits essentiels d'un concept. Ces enfants ont tendance à s'attacher à la présentation du matériel, aux aspects esthétiques plutôt que de faire le lien avec les idées représentées. Ils choisissent souvent des stratégies qui ne sont pas toujours efficaces ou appropriées.

Je choisis d'utiliser le terme trouble d'apprentissage pour décrire l'ensemble des difficultés particulières d'apprentissage. C'est, à mon avis, une carence dans l'acquisition et le traitement de l'information et qu'il est tout à fait possible de réussir sa

vie en dépit des difficultés d'apprentissage. Pour ce, il faut construire le nécessaire et outiller la personne en question afin de satisfaire ou d'atteindre ce but.

PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET MÉTACOGNITIVE :

La psychologie cognitive consiste à l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Cela fait partie intégrante dans le processus d'apprentissage. De plus, les activités les plus propices à apporter un apprentissage significatif et permanent chez l'apprenant sont souvent reliées aux activités de résolution de problèmes. Ainsi donc, il faut miser sur des stratégies favorisant la construction graduelle de l'élève selon ses composantes affectives, cognitives et métacognitives, et selon l'évolution de l'apprentissage du contenu académique. Les stratégies métacognitives se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation de tâches, peu importe le type de tâches. Tardif (1999), indique que la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des autres.

Selon Tardif (1999), il existe des principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage. En voici quelques-unes unes :

- C'est un processus actif et constructif. Par exemple, l'utilisation des manipulatifs, en algèbre, permet de construire visuellement l'interprétation de ce concept.
- Lien entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. C'est un principe qui peut provenir d'un exemple dans la vie quotidienne. On peut utiliser

les connaissances antérieures afin de pouvoir résoudre un problème quelconque. Par exemple, le calcul d'un montant de rabais d'un objet.

- Organisation constante des connaissances. C'est-à-dire qu'un apprentissage signifiant est nécessairement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances en mémoire. L'utilisation d'organigramme lors de la révision du concept du sens des nombres peut s'avérer très intéressant pour élaborer les éléments de ce concept.

Il faut donc développer chez l'élève des stratégies qui vont permettre d'interagir de façon significative, afin d'obtenir une meilleure performance et parvenir à des apprentissages plus significatifs.

Le schéma est donc particulièrement un outil qui permet d'organiser les connaissances, les apprentissages. Par exemple, il serait propice d'effectuer un plan schématique par rapport aux concepts reliés aux fractions, lors de la révision de ce concept. Il n'y a pas seulement un lien de représentation d'une fraction mais bien tout ce qui engendre le sujet. Exemples : la fraction, le pourcentage, les nombres décimaux, les rapports et proportions…etc.

> « Les interventions axées sur l'organisation des connaissances en schémas constituent une excellente stratégie pour éviter que des connaissances dans la mémoire à long terme demeurent inertes parce que l'élève est incapable de les rappeler dans sa mémoire de travail en raison de leur isolement ». (Tardif, 1997 :204)

Anderson (1985) est parvenu à déterminer 3 catégories de connaissances en psychologie cognitive:

- **Les connaissances déclaratives** : Celles-ci correspondent aux connaissances empiriques. Selon Gagné (1985), elles représentent la connaissance des faits, de règles, de lois ainsi que des principes. Exemple : La connaissance des tables de multiplication
- **Les connaissances procédurales** : correspondent aux étapes pour réaliser une action. C'est le contexte de l'action. C'est un contexte de réalisation d'une tâche. Exemple : Effectuer une soustraction
- **Les connaissances conditionnelles** : Elles se réfèrent aux conditions de l'action. Ce sont des connaissances qui sont responsables du transfert des apprentissages. Exemple : être capable de diviser et reconnaître des situations ou problèmes qui exigent l'utilisation de la division.

Tardif (1997) conclut qu'il y a un danger de transmettre les connaissances d'une seule façon (exemple : les connaissances déclaratives) et de demander à l'élève d'utiliser ses connaissances de manière procédurale et conditionnelle. Ce qu'il déplore est l'utilisation d'évaluation de la performance en portant attention qu'à la procédure qu'il lui a été enseigné. Il mentionne qu'il faut que l'enseignant se préoccupe autant des stratégies que du résultat final chez l'apprenant. Ainsi, il mentionne, entre autres, que : l'apprentissage est un processus actif et que plus les connaissances de l'élève sont organisées, reliées entre elles, plus elles sont significatives et réutilisables fonctionnellement.

La distinction entre des stratégies cognitives et métacognitives est importante. Car, elle indique quelles stratégies sont cruciales afin de déterminer l'efficacité de l'apprentissage.

Il semble que les stratégies métacognitives permettent à l'élève de pouvoir planifier, contrôler et évaluer leur apprentissage (Graham, 1997).

La métacognition est le répertoire de connaissances et de stratégies. C'est cet aspect de l'apprentissage qui permet de faire la différence entre les élèves qui réussissent de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Il faut surtout mettre l'emphase sur les facteurs cognitifs et affectifs afin d'éviter des problèmes dans les approches éducatives.

Plusieurs auteurs tels que Markus et al, (1990), mettent l'emphase sur le fait que l'aspect cognitif et émotionnel semble être des facteurs importants; de l'individu. Ils soulignent que l'attitude positive est reliée à la façon que l'individu va approcher et réagir dans ce qu'il lui est demandé. C'est aussi, selon eux, essentiel au succès académique.

> In addition, a certain degree of variability in tasks and the allocation of freedom to children to have choice over tasks would reduce the amount of interpretability of academic performance information shared among children by decreasing the salience of social comparison (Leondari, 1993: 369).

Puisque les enfants en difficulté d'apprentissage font souvent face à des échecs perpétuels, le concept de soi-même est souvent à risque (Leondari, 1993). De plus, Tardif (1997) mentionne que la motivation scolaire ferait partie du système métacognitif de la personne.

CONCEPT DE SOI :

Le monde de l'éducation reconnaît l'importance du concept de soi (Héroux et Farrell, 1985) et de ses effets sur le développement global de l'enfant. Plusieurs études réalisées

au cours des années 1980 ont concentré leurs efforts sur le concept de soi global et le concept de soi scolaire des apprenants en difficultés. Les analyses de ces études par Cooley & Ayres (1988) et Kloomok & Cosden (1994), concluent que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire plus faible que les autres élèves. Cependant, les résultats concernant le concept de soi global sont contradictoires: certaines études obtiennent une différence entre les deux groupes, d'autres non (Clever, Bear & Juvonen, 1992).

On peut identifier deux vagues de recherches portant sur le concept de soi des apprenants en difficulté. La première vague a cours pendant les années 1970, alors que les études utilisent un modèle unidimensionnel et n'évaluent que le concept de soi global, sans se préoccuper des concepts de soi spécifiques. L'analyse exhaustive de ces études réalisées par Chapman (1988b) conclut que les apprenants en difficulté ont un concept de soi plus faible que les autres élèves.

Il faudrait souligner l'importance de l'étude du concept de soi des apprenants en difficulté. Summerlin, Hannett & Payne (1983) confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. Un concept de soi positif serait étroitement lié à un développement psychologique sain.

Il y a aussi, le concept de soi du type scolaire qui inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les maths et il y a le concept de soi non- scolaire inclut dans les domaines comme les relations avec les autres (Shavelson, Hubner et Stanton 1976).

« Le concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique, et il est considéré de plus comme un lien pertinent d'intervention en matière de difficultés d'adaptation scolaire » (Lavoie, 1993 : 131).

En mathématiques, Legendre (1993) mentionne que le concept de soi influence la perception que l'élève a de ses compétences dans cette discipline. C'est, selon lui, la représentation que l'élève se fait de ce qu'il peut faire en mathématiques qui détermine la perception de soi-même.

Des chercheurs tels que Durrant, Cunningham & Voelker (1990), analysent la relation entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage en les considérant tour à tour variable dépendante et variable indépendante. Les apprenants en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition. Ces échecs les amènent à se sentir démunis face aux tâches à exécuter. Ils se décrivent alors moins compétents que les autres enfants (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). En retour, cette perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives (Chapman, 1988a) et des comportements d'évitement face à ces tâches, ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley & Ayres, 1988). Les chercheurs reconnaissent l'importance d'étudier le concept de soi et de développer une vision holistique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en se préoccupant autant de leur développement cognitif que de leur développement émotionnel et social.

Les études plus récentes sur le concept de soi des apprenants en difficulté ne se limitent pas aux concepts de soi global et scolaire, mais incluent d'autres dimensions comme les relations avec autrui, la performance et l'apparence physique (Durrant, Cunningham &

Voelker, 1990). Selon Clever, Bear & Juvonen (1992), cela permet de bien cerner les variations de perception entre les domaines et ainsi tracer un portrait plus fidèle du concept de soi de l'apprenant en difficulté. De plus, ces chercheurs formulent l'hypothèse selon laquelle les apprenants en difficulté utiliseraient un processus compensatoire visant à «protéger» leur concept de soi global (Clever, Bear & Juvonen 1992). Ce processus leur permettrait de surévaluer leur performance dans certains domaines (par exemple non scolaires) pour compenser une perception négative de leur performance scolaire. Dans d'autres cas, ce processus compensatoire permettrait de réduire l'importance du domaine scolaire au profit d'autres domaines pour lesquels leur performance serait meilleure. Plusieurs auteurs utilisent cette hypothèse pour expliquer le fait que le concept de soi global de certains apprenants en difficulté ne serait pas affecté par un concept de soi scolaire négatif. Bien que cette hypothèse soit souvent mentionnée (Kloomok et Cosden, 1994), le peu de recherche empirique sur le sujet ne tend pas à la confirmer, tant sur le plan de l'importance accordée aux divers domaines que sur la grande surévaluation de la performance dans certains domaines (Clever, Bear & Juvonen, 1992).

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques ont un concept de soi scolaire et un concept de soi spécifique à la performance en mathématiques plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Un faible concept de soi spécifique aux mathématiques confirme que ces élèves sont conscients de leur faible performance dans ce domaine.

Une faible performance dans un domaine comme les mathématiques suffise à diminuer le concept de soi scolaire. Ce phénomène peut s'expliquer par l'importance considérable

accordée aux mathématiques au sein du programme scolaire. Les élèves leur accordent alors une grande valeur qui est renforcée par la perception des parents et des enseignants. Les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats dans ce domaine se considèrent moins compétents au plan scolaire même s'ils obtiennent de bons résultats dans les autres matières (Tardif, 1997).

Une autre avenue de recherche proposée par Durrant, Cunningham & Voelker (1990) souligne l'importance de tenir compte du type de difficultés scolaires rencontrées par l'apprenant. Par exemple, une difficulté scolaire en français a-t-elle le même effet sur les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant qu'une difficulté en mathématiques? Il est possible que l'acquisition du français et ses répercussions sur l'apprentissage des autres matières puissent affecter les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant, alors qu'une difficulté d'apprentissage dans des matières autres que le français n'ait qu'un effet limité sur ces concepts de soi. Cette hypothèse n'a jamais été toutefois confirmée par aucune vérification empirique.

En mathématiques, le concept de soi influence la perception que l'élève a de ses compétences dans cette discipline. C'est en quelque sorte la représentation que l'élève se fait de ce qu'il peut faire en mathématiques; le concept de soi peut donc être positif ou négatif, réaliste ou irréaliste (Legendre, 1993). Il faut donc considérer l'aspect multidimensionnel du concept si l'on veut proposer des interventions efficaces et significatives.

L'ENVIRONNEMENT OU LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE :

En milieu scolaire, l'expression de « climat d'apprentissage » se réfère à l'ensemble des caractéristiques contextuelles susceptibles d'influencer le rendement scolaire sur les caractéristiques du milieu qui affectent directement l'élève (Michaud, Forgette, Richard, 1989). Ces auteurs indiquent aussi, que l'ensemble est relié au processus de production de connaissance et qui se prête plus facilement à une intervention pédagogique. Le tout se porte sur les croyances, les valeurs, la structure cognitive et le sens que projette le milieu éducatif.

Il y aussi l'aspect qui englobe le milieu scolaire qui peut affecter ou influencer indirectement l'apprentissage. Cet aspect caractéristique du milieu se réfère à l'ensemble des caractéristiques contextuelles susceptibles d'influencer le rendement scolaire. Un climat favorable se prête plus facilement à une intervention pédagogique. Le rendement scolaire sera favorable à condition que l'on tienne compte de l'aspect des croyances, des valeurs, de la structure cognitive ainsi que le sens que projette le milieu éducatif. Dans le même sens, Rentoul et Fraser (1979) déterminent quelques composantes d'un climat favorable à l'apprentissage et à une meilleure réussite. Ils mentionnent, particulièrement l'aspect des relations humaines qui coïncide au caractère psychologique chez l'apprenant et qui aurait une relation directe avec le niveau de participation de l'apprenant. Ainsi donc, il faut non seulement créer un lien d'apprentissage chez l'élève mais faut-il aussi un certain lien d'appartenance à un groupe; un lien affectif; un attachement mutuel entre l'élève et l'enseignant. Ils mentionnent l'aspect de la croissance et l'orientation personnelle qui est de caractère de type sociologique. C'est ce qui se réfère aux tâches, à

l'esprit de compétition, aux normes ainsi qu'aux attentes du milieu. Le dernier point, selon eux, est l'entretien et l'innovation de l'organisation du milieu, le contrôle, la créativité et l'aspect de la gestion pédagogique. Si les élèves se trouvent dans un milieu favorable au climat d'apprentissage, ces auteurs préconisent que les élèves auront tendance à croire en leurs capacités et montreront une image plus positive de soi et une plus grande confiance en leurs aptitudes.

Il y a la perspective socioculturelle qu'il ne faudrait pas négliger mais qui sera peu abordé dans ce travail. Il faut le mentionner et la considérer comme un des aspects reliés à cette composante qui est l'estime de soi dans le but de reconstruire un sens (Vygotsky, 1993). Il est important que l'atmosphère dans la salle de classe soit propice au développement d'une identité. Il est aussi avantageux que la collaboration puisse fournir les outils nécessaires afin qu'un élève puisse savoir se nourrir de ce que les autres membres de la classe ont à apporter.

Il faut donc insister sur la diversification des interventions face à cette clientèle. Une approche au niveau de l'intervention en milieu scolaire est de mise sans pour autant faire face à des embûches considérables. Quelle que soit la philosophie de pensée, les chercheurs s'entendent tous sur le fait de reconnaître l'importance d'identifier les stratégies d'apprentissage pour mieux guider leur choix d'intervention. Des stratégies favorisant l'apprentissage et le transfert des connaissances.

ENSEIGNANT ET FORMATION :

St-Laurent, Giasson et Simard (1995) mentionnent que les élèves en difficulté répondent aux mêmes principes d'apprentissage que les autres enfants. Ce même auteur propose un modèle d'intervention socioconstructiviste dont la clé est une interaction riche et signifiante. Il faut que l'intervenant soit en mesure de reconnaître la zone de difficulté de l'élève et ajuster son aide en conséquence. Selon Giasson (1995), il faut créer des conditions pour que l'enfant en difficulté accepte de courir le risque d'apprendre. L'enseignant est donc amené à changer sa façon d'enseigner et de réfléchir de façon critique à son enseignement et de s'entourer de collègues qui sont prêts à offrir encouragement et soutient dans ses efforts de développement. Dans ce type d'intervention, l'enseignant a de grandes responsabilités. Il doit familiariser l'élève à un contexte permettant la prise de conscience de ses stratégies efficaces et économiques et doit l'aider à l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives. Cette aide peut permettre de développer la perception de contrôle de la tâche chez l'élève et fournir des instruments cognitifs et affectifs susceptibles d'augmenter son niveau de compétence à tous les niveaux (Tardif, 1997). Un enseignant a la tâche d'être un aide à l'élève. De plus, celui-ci se doit de parvenir à trouver des stratégies permettant d'agir sur les évènements qui se trouvent dans l'environnement de l'élève. Ainsi, permettre à l'élève de devenir autonome dans la prise de décision. Selon Tardif (1997), il faut créer des interventions pédagogiques qui visent à donner des moyens à l'élève pour devenir autonome dans sa construction de son savoir. Cela suscite de faire assumer la responsabilité de ses apprentissages et de ses démarches dans l'exécution des tâches. Il peut par contre apprendre à s'adapter et à réussir. Il faut prendre en considération que

l'étudiant en grandissant est susceptible de devenir un adulte tout à fait autonome et de connaître le succès, aussi bien sur le plan social que scolaire.

Tardif (1997), considère l'enseignant comme étant :

- Responsable de la création d'un environnement donnant place aux connaissances antérieures de l'élève.
- En constante interaction avec l'élève afin de construire un barème de connaissances.
- À la recherche de moyens afin que le transfert des apprentissages de l'apprenant puisse contenir des connaissances de types: conditionnelles, procédurales ainsi que déclaratives.
- À la recherche de pratiques permettant des évaluations cohérentes et transférables à d'autres situations.
- Celui qui se doit de rendre des connaissances fonctionnelles et applicables pour l'élève, en aidant à organiser les connaissances en présentant des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques dans le but de rendre l'élève confortable dans l'organisation de ses pensées.
- Celui qui reconnaît que l'apprenant doit être actif dans son apprentissage et qu'il faut conscientiser l'élève de ses apprentissages. Celui-ci doit agir, à l'aide d'interventions, sur la motivation face à l'école.
- Celui qui doit avoir un bon lien de communication avec l'élève.

Selon Cross et Hynes (1994), il faudrait peut-être se pencher ou porter attention sur ce que l'élève connaît au sujet du concept enseigné et passer moins de temps à déterminer ce

qu'il ne connaît pas. Cette attention est particulièrement vraie pour les étudiants qui doivent avoir des difficultés dans l'apprentissage de la langue. « Constant reminders of failure only lead to low self-esteem, which can lead to lower achievement » (Cross et Hynes, 1994: 371). Peut-être que ce cycle pourrait s'arrêter en pensant et changeant l'emphase mise sur l'évaluation qui parfois vérifie seulement la bonne réponse sans nécessairement savoir ce que l'élève comprend et de la façon d'appliquer ces concepts.

> « In addition, students' lack of success leads to loss of motivation and impulsive behaviours that can result in carelessness and inattention to detail in solving mathematics problems » (Steele, 2002:141).

L'enseignant a donc un rôle prépondérant dans le développement des stratégies chez l'élève. Il a la responsabilité d'assister celui-ci à prendre conscience des stratégies cognitives et métacognitives et de l'assister afin qu'il puisse s'approprier d'outils nécessaires à son apprentissage. C'est donc à l'intervenant de susciter l'importance de prendre des risques dans son cheminement scolaire. De plus, l'enseignant se doit de faire en sorte que l'élève puisse reconnaître que l'erreur est une façon pour l'intervenant d'intervenir adéquatement sur la représentation erronée. Il se doit de promouvoir la participation et la persistance chez l'élève dans son apprentissage face à une tâche. Ainsi donc, il est important de continuer de mettre l'emphase dans la formation des enseignants en matière d'enseignement chez les enfants en difficulté et les lacunes qui en résulte tant au niveau de l'application que de la conception peut être l'explication des difficultés d'adaptation ou de modification de programme pour cette clientèle.

LES ÉVALUATIONS :

Plusieurs élèves dans nos écoles ont des difficultés diverses dans le domaine des mathématiques: le calcul, les concepts mathématiques, difficulté à mémoriser, etc.... La plupart de ces élèves sont souvent en milieu scolaire sans aide dans des classes régulières. Depuis longtemps, on exige l'adaptation des programmes pour ces jeunes. Adapter l'instruction seulement n'est pas suffisant. Les méthodes d'évaluation doivent aussi être adaptées. Les enfants ayant des difficultés sont particulièrement désavantagés en général par un test traditionnel avec papier/ crayon. Cela n'est surtout pas suffisant pour l'évaluation de l'apprentissage de l'élève spécialement quand la performance est comparée aux autres du même niveau ou du même âge. En utilisant diverses méthodes d'apprentissage, l'évaluation ne peut être seulement de type standard afin de documenter l'apprentissage et le progrès de l'élève.

En utilisant d'autres formes d'évaluation alternatives, cela peut permettre une meilleure description de l'apprentissage de l'élève. Selon Cross et Hynes (1994), il ne faut pas bannir l'évaluation de type standard (papier et crayon) mais d'incorporer des évaluations qui permettent une meilleure compréhension des habiletés d'un élève avec difficulté. « L'évaluation sommative doit rendre justice à l'élève dans le sens ou l'enseignant doit vraiment mesurer ce qu'il prétend mesurer » (Tardif, 1997 :288).

L'élève perçoit qu'il peut bénéficier d'une certaine forme d'assistance pour surmonter ses difficultés initiales et, ainsi, accroître la valeur des phases subséquentes de la réalisation (Tardif, 1997). Il va de soi qu'il est essentiel que les enseignants aient une bonne

connaissance de leurs élèves, de leurs styles d'apprentissage, de leurs savoirs préalables, et de leurs milieux familiaux et sociaux, afin de mieux ajuster leurs interventions.

Il faut créer des situations où l'élève doit maîtriser ses difficultés face à des situations d'échec et de cela découle une intervention spéciale de la part de l'enseignant. L'intervenant aide à la construction de stratégies cognitives et affectives permettant ainsi à résoudre les difficultés et à se dépanner. L'emphase sur le développement par l'élève de la certitude que les difficultés peuvent être éliminées par le recours à des stratégies adaptées (Tardif, 1997). Ainsi McCombs (1988) précise que les interventions doivent investir dans le développement des stratégies relatives à soi et dans celui des stratégies cognitives et métacognitives.

Il faut, donc, s'attarder à créer des outils stratégiques qui peuvent permettre à l'élève de prendre conscience de ses erreurs et de diverses stratégies. Celui-ci pourra ainsi donner les outils permettant d'agir à l'aide de ses connaissances face à l'organisation de la construction de son savoir et de ces nouvelles connaissances et de son autonomie d'organisation de ses pensées. De plus en plus, on intervient dans la modélisation des stratégies efficaces, sur la prise de conscience des connaissances acquises. Selon Tardif (1997), l'intervenant devient un médiateur et l'enfant un chercheur. L'accent est mis sur les effets interactifs entre les facteurs d'apprentissage.

Dans la perspective constructiviste, les dimensions affectives et sociales jouent un rôle prépondérant dans l'équilibre cognitif de l'élève. Des sentiments de peur ou d'inquiétude de ne pas réussir peuvent apparaître et un encadrement pédagogique approprié est

nécessaire. Il faut une base solidement organisée dans un domaine donné, des stratégies appropriées à la situation et de bonnes dispositions, notamment une motivation adéquate.

> « Si l'enseignant planifie la démarche en y insérant des évaluations formatives qui aident l'élève à chacune des étapes de la réalisation, le niveau de motivation de celui-ci est plus élevé que si le travail ne donne lieu qu'à une évaluation finale et sommative » (Tardif, 1997:123).

LES STRATÉGIES :

Lors de l'élaboration de stratégies, il est possible d'accommoder ou d'adapter des interventions pédagogiques permettant l'utilisation de diverses stratégies ainsi que la réorganisation de la pensée (DeBlois, 1997a). Pour y parvenir, il faut que le milieu d'apprentissage puisse s'appuyer sur la création d'un milieu pédagogique favorisant chez l'élève le désir de réaliser des recherches, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Il faut des outils qui seront disponibles. Plus précisément, déterminer des procédures qui permettront d'organiser les démarches afin d'effectuer une tâche quelconque. Hutchinson (1993) a recommandé qu'il faudrait enseigner des stratégies cognitives qui permettent aux élèves de se questionner et de développer un ensemble de technique qui permet de mieux comprendre et résoudre des problèmes au lieu d'enseigner l'élève à répondre simplement à une question particulière.

Pour résoudre un problème, la personne doit avoir dans sa mémoire à long terme les connaissances pour traiter d'une façon significative les données du problème soumis. C'est surtout la base de connaissances spécifiques que la personne, au regard du problème, qui permet non seulement de le résoudre mais également de mettre en pratique

un scénario approprié de résolution. Tardif (1997) indique que chez les élèves en difficulté, leur difficulté principale dans la tâche demandée provient du fait que leur base de connaissance ne leur permet pas d'établir des liens de familiarité avec le contenu du problème. Dans le même sens, Tardif conclut que la personne qui résout un problème ne peut évaluer la pertinence ou l'adéquation de sa démarche que dans la mesure où elle maîtrise le contenu. Il faut donc donner les outils permettant la réalisation d'une tâche. Selon l'auteur, on trouve souvent ce type d'élève qui se lance avec incertitude dans une stratégie dont il ne peut évaluer la justesse étant donné son manque de connaissances spécifiques et est incapable de choisir et d'appliquer une stratégie quelconque car il ne possède pas le bagage afin d'effectuer ce qui lui est demandé.

En psychologie cognitive, on mentionne que l'enseignant doit intervenir directement dans la construction de la base des connaissances spécifiques de l'élève. Ainsi donc, il faut permettre la construction des connaissances, de participer étroitement à la construction du savoir de l'élève. Glover et al (1990) affirment que la principale difficulté est que les novices consacrent la plupart de leurs énergies cognitives à essayer une ou plusieurs solutions sans avoir une représentation exacte ou complète du problème et qu'il est incapable de déterminer les moyens d'atteindre son but. Ils consacrent donc une infime partie de leurs temps à comprendre le problème et une grande partie à essayer des solutions. Il est donc à l'enseignant d'intervenir et insister sur l'importance de la représentation du problème afin de déterminer une représentation exacte et exhaustive de ce qui est demandé.

Il faut donc créer des événements ou des situations qui permettent à l'élève de développer des stratégies générales de résolution et que celles-ci puissent, éventuellement, être appliquées aux mathématiques ou à tout autre sujet qui demande à un moment ou un autre l'utilisation de stratégies afin de solutionner un problème relié au contenu. Selon Tardif (1997), il est important d'intervenir directement dans l'organisation des connaissances de l'élève, si on veut que les connaissances de l'élève soient réutilisables. L'organisation peut permettre de faire des références à l'ensemble des ingrédients et surtout à l'interrelation. Des recherches sur la résolution de problèmes ont permis qu'il soit essentiel en enseignement d'être explicite des stratégies. Voss (1989) affirme que la capacité de résolution de problème n'est pas en soi le résultat de la connaissance d'une méthode ou de stratégie mais la connaissance intégrée des stratégies à utiliser celles-ci. Bransford et al (1986) abondent en disant qu'il faut mettre en place des interventions au programme qui insistent sur les stratégies cognitives. Ils mentionnent qu'il faut rendre explicites les stratégies et leurs conditions d'utilisation dans différents contextes de réalisations de tâches ou de réalisation de problèmes.

Il faut créer un processus de construction de l'interprétation de ce qu'il faut faire. Il faut identifier la catégorie du problème. Il faut instaurer des variables qui doivent être effectuer afin d'adapter les schémas selon les besoins. Il faut que l'enseignant aide à l'élève à devenir des experts de schémas afin que celui-ci puisse assigner des données à des schémas. Ceux-ci ont pour but de créer une procédure de sorte que l'enfant parvienne à simplement appliquer le schéma choisi.

Suite, à plusieurs lectures, il est évident que les enfants, qui connaissent diverses stratégies et qui reçoivent amplement d'encouragements et d'opportunités d'utiliser diverses stratégies auront une amélioration dans leur habileté de traiter l'information et dans leur apprentissage. Parce que ce n'est pas tous les étudiants qui puissent réussir à utiliser les schémas utilisés en classe, l'instruction différentielle est à ce moment de rigueur. Il y a des élèves qui demandent plus d'individualisation que d'autres. Voici des exemples de résultats possibles quand un élève est en mesure d'utiliser diverses stratégies:

-L'élève fait confiance en ses capacités.

-L'élève comprend qu'il y a maintes façons de penser ou d'effectuer un problème.

-Il est conscient de ses problèmes et essaie de les rectifier.

-La mémoire s'améliore.

-Augmentation des apprentissages.

-Augmentation de l'estime de soi.

-L'élève devient plus responsable.

-Amélioration de la quantité de travail à effectuer.

-Il développe des stratégies personnalisées.

-Il sait comment essayer.

-Il a une plus grande concentration face à la tâche et il est plus engagé.

Il existe, selon Tardif (1997), deux systèmes reliés à la motivation scolaire, c'est-à-dire la conception des buts poursuivis par l'école et celle de l'intelligence. Les deux ont une influence directe sur le plan affectif. Il distingue parmi ces composantes diverses buts

influençant les buts d'apprentissage de l'apprenant. Il indique qu'il existerait deux types : les buts d'apprentissage et les buts d'évaluation. L'élève qui perçoit que son enseignant vise des buts d'apprentissage, aura tendance à miser vers une meilleure compréhension de ses connaissances. Tel que mentionné, si l'emphase est mise sur l'évaluation, l'élève aura donc tendance à se préoccuper du jugement que portera l'enseignant envers ses apprentissages. L'environnement a une très grande influence sur la motivation intrinsèque de l'élève face à son apprentissage. Tardif (1997) déplore ainsi la situation des enfants en difficulté d'apprentissage. Il mentionne que ces élèves ont trop souvent conclu très tôt que les buts d'apprentissage sont des buts reliés à l'évaluation. Ils ont donc, aucun intérêt à prendre des risques afin de faire valoir leurs compétences cognitives à d'autres niveaux que celle de l'évaluation. Ainsi, c'est à nous les enseignants d'intervenir afin de modifier la conception des évaluations. Il nous faut intervenir car il peut y avoir de nombreuses conséquences, dans la démarche d'apprentissage et de réussite, de l'élève envers : l'engagement, la participation, la perception et l'estime de soi.

> « Lorsque l'élève se représente que l'école poursuit des buts d'apprentissage plutôt que d'évaluation, il attribue davantage ses réussites et ses échecs à des causes qui sont sous sa responsabilités et, surtout, sur lesquelles il peut agir activement » (Tardif 1997 :124).

ADAPATATION DE L'ENSEIGNEMENT OU DU PROGRAMME :

Les composantes principales qu'on entend par enseignement adapté, selon Saint-Laurent, Giasson, Simard et al (1995) sont :

- Entraînement aux stratégies cognitives

- Amélioration des méthodes de travail
- Acquisition d'une image de soi positive
- Variation des regroupements
- Aménagement de l'environnement et du temps
- Modification du matériel
- Individualisation des objectifs
- Évaluation fréquente des progrès

Il faut, dans la mesure du possible, essayer de mettre l'emphase sur les stratégies misant vers des buts d'apprentissage et non seulement des buts d'évaluation afin de permettre une meilleure conscientisation de son propre apprentissage. En prenant la responsabilité de ses acquisitions, l'élève peut toujours trouver des solutions alternatives en apprenant diverses stratégies. Des stratégies permettant de contrôler et d'augmenter la capacité d'exécuter une tâche. Mais surtout pour un enfant en difficulté, donner l'occasion de mettre à l'essai d'autres solutions ou stratégies cognitives et métacognitives. Ainsi, il acceptera probablement de prendre des risques dans le but que ces difficultés puissent devenir une ascension positive de son apprentissage. Borkowski et al (1990) inscrivent leurs commentaires dans le même sens et précisent que les programmes d'intervention doivent tenir compte de plusieurs aspects de l'élève. Les stratégies implantées doivent être planifiées en fonction de l'élève et du domaine impliquant les stratégies cognitives et métacognitives.

Afin d'aider l'élève à atteindre un certain degré de réussite, il faut la création d'un environnement où l'élève a la possibilité de réussir. Un soutien requis est de mise afin de développer les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives.

À travers la communication, la discussion et l'interaction humaine, nous pouvons apprendre de nos étudiants dans le but de les diriger vers une nouvelle compréhension, les guider à travers leur processus d'apprentissage, reconnaître leurs succès et rediriger leurs idées. L'interaction entre l'élève et l'enseignant est le début du processus d'apprentissage ou n'importe quoi ne peut réagir, répondre ou questionner l'apprentissage de l'enfant. L'enseignant a un rôle essentiel dans la classe à planifier et à pourvoir les expériences essentielles pour la croissance et l'apprentissage de l'élève. En tant qu'intervenant, il faut permettre à l'élève de découvrir qu'il y a d'autres façons de percevoir, de mémoriser ou de comprendre que les siennes. Ainsi, l'élève pourra alors diversifier ses moyens d'approche de la connaissance et augmenter sa propre efficience cognitive.

Le progrès de l'élève ne dépend pas tellement de ses caractéristiques personnelles que de la nature des opportunités et de l'aide qui lui sont offertes. Un besoin d'être stimulé, d'apprendre. Il faut donner à notre enseignement du sens dans le but de décider d'une action. L'apprentissage fait partie de la tâche quotidienne. Alors comment se fait-il qu'il y a autant de jeunes qui connaissent des difficultés d'apprentissage considérables? Pour répondre à cette question, il faut repenser tant à notre compréhension des difficultés d'apprentissage que de nos pratiques éducatives.

En espérant qu'on parviendra à une meilleure application permettant de mieux desservir cette clientèle en difficulté d'apprentissage en modifiant ou accommodant notre curriculum. Je souhaite que les outils créés dans ce projet puissent permettre d'aider l'élève à apprendre, à s'adapter et à mieux réussir dans tous les domaines.

# CHAPITRE 3

## Méthodologie

Dans notre société en pleine évolution, une personne doit pouvoir penser clairement, analyser des données et raisonner logiquement. Dans ce projet, les outils de travail qui ont été développés ont pour but d'aider l'élève en difficulté d'apprentissage à développer sa compétence à penser logiquement au moyen d'outils permettant de mieux organiser la pensée stratégique.

Il m'est venu l'idée de ce projet en feuilletant divers manuels scolaires mis à la disposition des enseignants. Ceux-ci ont été conçus surtout pour l'enseignement des étudiants qui fonctionnent sans difficulté. Certes, les activités proposées dans les guides pédagogiques visent le développement des différentes compétences : parler, écouter, lire, écrire. Cependant, là encore, il y a des lacunes. Il n'est mentionné en aucun temps la contribution à l'aide aux enfants en difficulté.

Le but est de pouvoir bénéficier de divers instruments afin de rencontrer les besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Il est important de mettre à l'essai diverses stratégies afin d'en vérifier la validité, la fidélité et l'efficacité des moyens d'enseignement afin d'accommoder ou de faciliter l'apprentissage de l'enfant en difficulté en mathématiques. Ce projet ne vise qu'à proposer des idées qui me semblent utiles à ma clientèle dans mes salles de classe et qui peuvent être utiles aux autres enseignants qui font face à une clientèle aux besoins diverses en salle de classe.

Le projet a pour but d'établir diverses stratégies d'enseignement ou d'apprentissage qui facilitent l'interprétation des activités cognitives des élèves durant un processus d'apprentissage en mathématiques. De plus, les schémas présentés, en annexe, sont là afin de susciter une réorganisation des connaissances chez les élèves et permettre, aux enseignants d'adapter les interventions orthopédagogiques de manière à prévenir une fixation de difficultés persistantes en mathématiques. « Il ne s'agit pas d'utiliser du matériel complètement différent de celui utilisé avec les autres mais plutôt de mettre du matériel à la portée de l'élève en faisant preuve de souplesse (Saint-Laurent, Giasson, Simard et al, 1995: 61). En espérant que les accommodations ou le soutien pédagogique permettent aux élèves: de s'approprier, d'adapter adapté ces outils, d'expérimenter une application de leurs acquis dans la pratique ou d'identifier des pistes de transfert.

Les schémas créés dans ce projet vise à faire réfléchir les élèves afin qu'ils prennent consciences des stratégies qu'ils utilisent. Ils contiennent des informations permettant le développement d'habileté, de confiance et de motivation à mieux réussir académiquement. Les schémas ont pour but d'aider à pouvoir décider de la démarche à suivre dans la correction des erreurs ou l'accomplissement d'une tâche quelconque. Si on axe sur des stratégies pédagogiques, nous obtiendrons la création de meilleurs écoutants et ayant une plus grande variété de stratégies utilisées selon les situations. Il faut que l'élève soit exposé à diverses scénarios afin qu'il puisse s'en approprier.

La revue de la littérature est basée selon trois types de stratégies employés par Tardif (1997). Selon cet auteur, il y existe: la stratégie cognitive, la stratégie métacognitive et la stratégie socio- affective. La stratégie cognitive est l'enseignement et l'apprentissage qui

mettent dont l'accent est mis sur les stratégies qui permettent la réalisation de ses activités. L'importance est mise sur les connaissances antérieures et à son impact sur la mémoire et son apprentissage. Le tout fait référence à un ensemble de connaissances, de représentations et d'organisations de ses connaissances. En mathématique, la stratégie cognitive consiste à mettre en évidence les connaissances à un concept en particulier. Par exemple un élève en difficulté peut s'imaginer et comprendre la signification d'une fraction en représentant celle-ci à l'aide de dessin. Mais ce même élève a probablement vu d'autres aspects reliés à cette fraction sans avoir maîtriser tous les aspects de cette fraction. Par exemple, être capable de reconnaître une fraction équivalente mais être incapable de comparer la valeur de cette fraction.

La stratégie métacognitive permet : l'objectivation, la régulation, l'ajustement et l'auto-motivation. C'est une stratégie qui permet de développer une conscientisation des besoins qui doivent être effectuées afin de parvenir à la compréhension. Elle permet aussi de planifier afin de passer par-dessus les difficultés engendrées face à la tâche. La stratégie métacognitive permet l'engagement face à l'apprentissage. Elle suscite d'élaborer ce que l'apprenant connaît (point de référence) afin de connaître la compréhension d'une nouvelle situation. Cette stratégie permet d'établir des compétences de traduction, de transfert, de répétition, de prise de notes, d'induction et déduction ainsi que l'imagination. Elle a aussi pour but d'effectuer une tâche demandée. Cette stratégie permet à l'élève de découvrir ce qu'il doit apprendre afin de poursuivre son apprentissage. Ainsi donc, l'élève prendra conscience qu'il faut une stratégie quelconque qui pourrait l'aider à mieux comprendre et à parvenir à perfectionner ses

connaissances à ce qui attrait la comparaison des fractions. Il serait donc opportun que l'enseignant puisse établir un schéma ou autre afin de permettre l'élève de représenter ou organiser le processus nécessaire au transfert des connaissances reliés à l'ordre des valeurs des fractions. Ce besoin d'adaptation de matériels pédagogiques permettrait une meilleure appréhension face à l'exécution de la tâche.

Le troisième type de stratégie est l'aspect socio-affectif. Celle-ci est basée sur : la motivation, la coopération, l'anxiété, l'aspect émotionnel que l'on retrouve face à l'apprentissage. Ce type de stratégie peut aider l'élève à ressentir ses sentiments lors de l'acquisition d'un concept. L'acquisition de moyens d'exécuter ou de comprendre le concept de grandeur des fractions peut entraîner l'élève à mieux coopérer lors de nouvelles tâches. Il peut y avoir moins de frustrations car l'élève aurait en possession des moyens ou des stratégies afin de mieux comprendre le concept des fractions. Ainsi donc, une plus grande valorisation face à l'accomplissement d'une tâche reliée aux mathématiques.

Selon Tardif, l'enseignement stratégique accroît la pensée métacognitive chez l'élève, leur montrant à observer les processus qui leur sont propres et à y réfléchir. Selon ce même auteur, il faut que l'élève puisse choisir les stratégies qui conviennent le mieux, à la situation. Pearson et Gallagher (1993) mentionnent qu'il faut transférer graduellement la responsabilité à l'élève de son propre apprentissage.

Il est important que l'enseignant puisse discuter de stratégies de concepts et aider les élèves à découvrir quelles sont leurs propres stratégies face à leurs apprentissages. Il faut surtout faire comprendre aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre. L'enseignant doit montrer des outils pouvant aider les élèves à découvrir des moyens de développer la capacité de maximiser son apprentissage. Pratiquer l'enseignement stratégique veut dire, pour l'enseignant, prendre des décisions sur les outils qui conviennent le mieux, à divers besoins et à chaque tâche d'apprentissage.

Il y a plusieurs façons d'exploiter ces stratégies en salle de classe :

- Les discussions permettent de mieux comprendre ce qui se passe et de déterminer clairement ce qui est demandé.
- Porter attention au non verbal. L'enseignant doit se faire voir par ces élèves car ils ont besoin de points de référence.
- La vérification verbale afin de savoir si la compétence est juste.
- L'enseignant doit encourager et discuter de ses propres stratégies afin de trouver un moyen de travailler plus efficacement (planification, vérification, évaluation).

Il faut montrer à apprendre des stratégies en les modelant. Une fois celles-ci apprises, elles deviennent une partie de la structure cognitive de l'individu et peuvent être utilisé pour des catégories (classes) de problèmes pour lesquelles elles ont été apprises (Tardif, 1997).

Le contenu des exemples de stratégies présentées dans cette recherche est basé sur mon expérience personnelle. Afin de m'aider à la création de ces activités, je me suis basée sur ce que je vois à tous les jours auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Les activités ont été crées en fonction de ce que je veux construire afin d'accommoder mes élèves en septième année en Immersion Française. Le tout suit toujours le programme d'étude en mathématiques. Le but de ce projet est la création d'outils afin de maximiser l'apprentissage de l'élève en mathématiques.

Le contenu du dépliant et des activités élaborées dans ce projet sont basés un peu sur de diverses stratégies de traitement de l'information, les graphiques qui ont été utilisés comme étant des outils visuels qui ont pour but d'aider l'apprenant à organier ses idées et/ ou ses pensées. Les schémas utilisés permettent d'organiser et de donner un aperçu des lectures et de revoir les objectifs visés en mathématiques et démontrer les rapports entre différents concepts. Les schémas sont conçus dans le but de résumer et revoir l'information afin de mieux comprendre le concept donné. Le but est d'aider à organiser leurs pensées, visualiser, prédire, relier leurs connaissances antérieures, à aider les élèves à acquérir les habiletés, comportements et attitudes pour devenir des apprenants autonomes. Ce qui signifie pour l'enseignant de prendre des décisions significatives sur les outils qui conviennent le mieux à la tâche d'apprentissage et à chaque résultat fixé par le programme d'études, tout en tenant compte des besoins et des caractéristiques des élèves.

Un des modèles « Le mur des connaissances », (Annexe A), est ce qui peut être créé en salle de classe par l'enseignant. On y trouve un exemple au tableau I. Le concept du mur des connaissances est venu à la suite de plusieurs années d'expérience.

**Tableau I --- Le mur des connaissances**

| Définition | Mot ou concept<br><br>AXE DE SYMÉTRIE | Dessin<br>Graphique du mot ou du dessin |
|---|---|---|
| Segment qui divise une figure en deux parties. Chaque partie se superpose exactement, si on plie la figure en deux. | Synonyme ou exemple<br><br>2 côtés identiques | |

Le mur des connaissances est une stratégie qui permet de renforcer la mémoire de l'élève face aux informations importantes. De plus, ce mur permet aux élèves de se référer quand ils en ont besoin afin d'avoir les informations justes et adéquates afin de pourvoir effectuer la tâche demandée convenablement. C'est aussi une façon d'enlever l'insécurité face à l'exécution d'une tâche demandée. Si l'élève a besoin d'informations importantes pour accomplir une tâche, celui-ci peut toujours se référer au mur. Le but de la création du mur est de permettre d'augmenter la rétention avec le temps.

Il faut que l'enseignant utilise, dans la classe, une partie d'un mur permettant d'installer les informations nécessaires à l'exécution d'une tâche. Si un élève ou un groupe d'élève considère qu'il y a une nouvelle connaissance qui mérite d'être soulignée, ils peuvent inscrire sur une carte l'information pertinente et l'afficher sur le mur. Lors d'un examen ou de l'accomplissement d'une tâche quelconque, l'étudiant peut demander d'aller consulter le mur afin de vérifier l'information qu'il a besoin. Il est, par contre, interdit d'avoir en possession un instrument qui puisse permettre de transcrire les données nécessaires. Le mur est à titre de consultation, de mémorisation afin de favoriser, sécuriser l'exécution de la tâche avec aisance. Les adaptations possibles :

- Donner à chaque élève un nombre limite de visite au mur des connaissances.
- L'utilisation d'une filière peut être aussi possible au lieu d'utiliser un mur dans la salle de classe.
- L'élève en difficulté peut avoir accès à une filière avec une copie des concepts enseignés en classe et qui sont présentés au mur.

L'instruction stratégique veut dire qu'il faut leur enseigner comment vivre les difficultés. Ce sont des modèles permettant de montrer les connaissances sans avoir maîtriser les habiletés recherchées. Ainsi que de permettre à l'élève de s'engager dans une approche significative provenant de ce qu'il lui est demandé.

Nous retrouvons, dans le tableau II (Annexe B), intitulé « Note de cours/ Penses-y bien! », l'utilisation d'un organigramme. Cette forme d'organisation permet à l'élève d'être concis et précis lors de la prise de notes. Cette feuille peut être utilisé par l'élève.

Celui-ci peut inscrire les informations nécessaires sous forme schématisée. La prise de notes peut se faire lors des explications de l'enseignant. L'élève inscrit sur la feuille les informations qui lui semblent pertinentes à sa compréhension d'un concept quelconque.

Cette feuille peut être aussi utilisée par l'enseignant peut prendre ce format pour inscrire les informations nécessaires à la compréhension d'un concept. Il peut distribuer cette feuille avec les informations inscrites préalablement. Ainsi donc, l'élève pourra se référer aux informations abrégées et lui permettre de se concentrer sur les explications données par l'enseignant.

La case des objectifs demande d'indiquer l'idée principale du concept. La case « Ce qu'il faut faire » a pour but de donner les explications nécessaires qui permettront d'accomplir ou d'effectuer une tâche demandant l'intégration du concept. La case d'exemple permet de visualiser un exemple mathématique qui lui permettra d'avoir l'exemple en mémoire et avoir une meilleure compréhension du concept enseigné. La case « N'oublie pas » consiste à écrire brièvement ce qu'il faut retenir du concept vu en classe. Par exemple, un petit truc ou moyen de se souvenir de la façon d'effectuer un problème relié à ce concept. Au bas de la page, est l'espace réservée à l'élève. Cette portion détachable permet à celui-ci de poser une question à son enseignant sur ce qu'il ne comprend pas; ignore ou aimerait connaître. C'est une façon à l'enseignant de pouvoir mieux saisir la pensée de ses élèves. Ceci permet aussi de pouvoir savoir ceux qui ont besoin d'aide et ceux qui auraient besoin d'enrichissement.

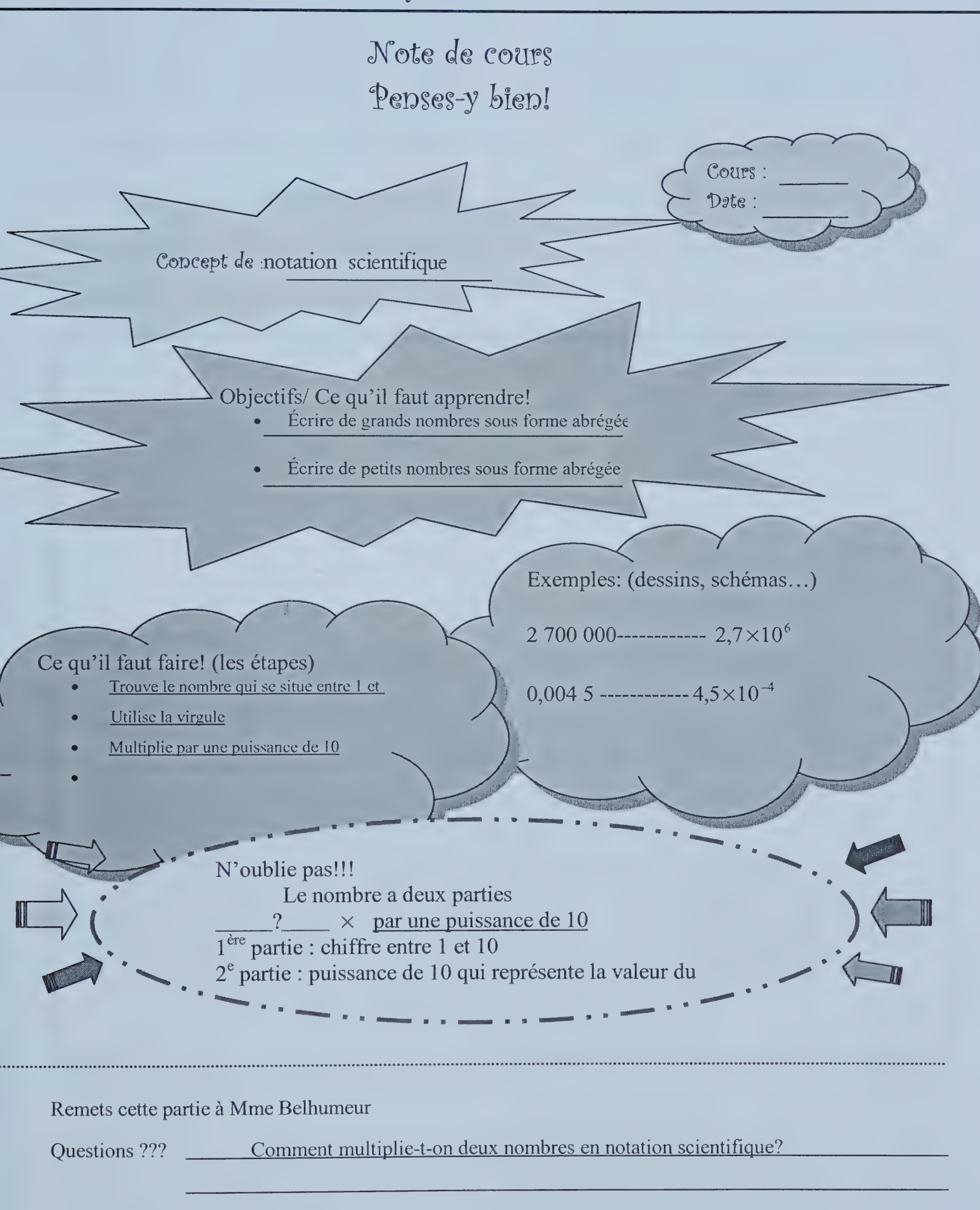
Les apprenants compétents possèdent un répertoire de structures organisationnelles qu'ils utilisent pour absorber de nouvelles données. Ils ont un plan qu'ils utilisent consciemment pour organiser leurs connaissances factuelles et mieux les comprendre. Ces schémas sont flexibles et s'adaptent à une variété de contenus et de sujets (Pearson, et al, 1992). Par exemple, on peut très bien adapter certains schémas aux autres matières telles que : les sciences ou les études sociales. Les élèves en difficulté ont constamment besoin d'un soutien gradué de la part de l'enseignant afin d'acquérir un degré d'expertise de plus en plus élevé par rapport à ces stratégies. Il faut donc créer des activités demandant des processus mentaux qui peuvent permettre d'optimiser l'apprentissage chez l'élève, dans une atmosphère favorable à la communication et à l'ouverture d'esprit.

Le document intitulé : « J'organise mes idées », qui se situe à l'annexe C de ce projet, a été crée pour que l'élève puisse l'utiliser comme outil de référence. Ce document ne comprend pas tout ce que l'enfant en difficulté a besoin mais contient plutôt quelques idées possibles. Il peut être changé de format tout au long de l'année.

Ces feuilles se regroupent sous forme de dépliant. Ce format a été choisi afin de faciliter l'usage et le moyen de rangement. Il peut être facilement incorporé dans le classeur de l'élève. Je suggère de perforer le document et de le laminer, si le budget le permet. Ainsi, l'élève aura toujours cet outil à la porter de la main.

La première page du document (Annexe C), consiste à aider l'élève à organiser ses pensées. Les questions sont là à titre d'aide.

**Tableau II --- Note de cours/ Penses-y bien!**

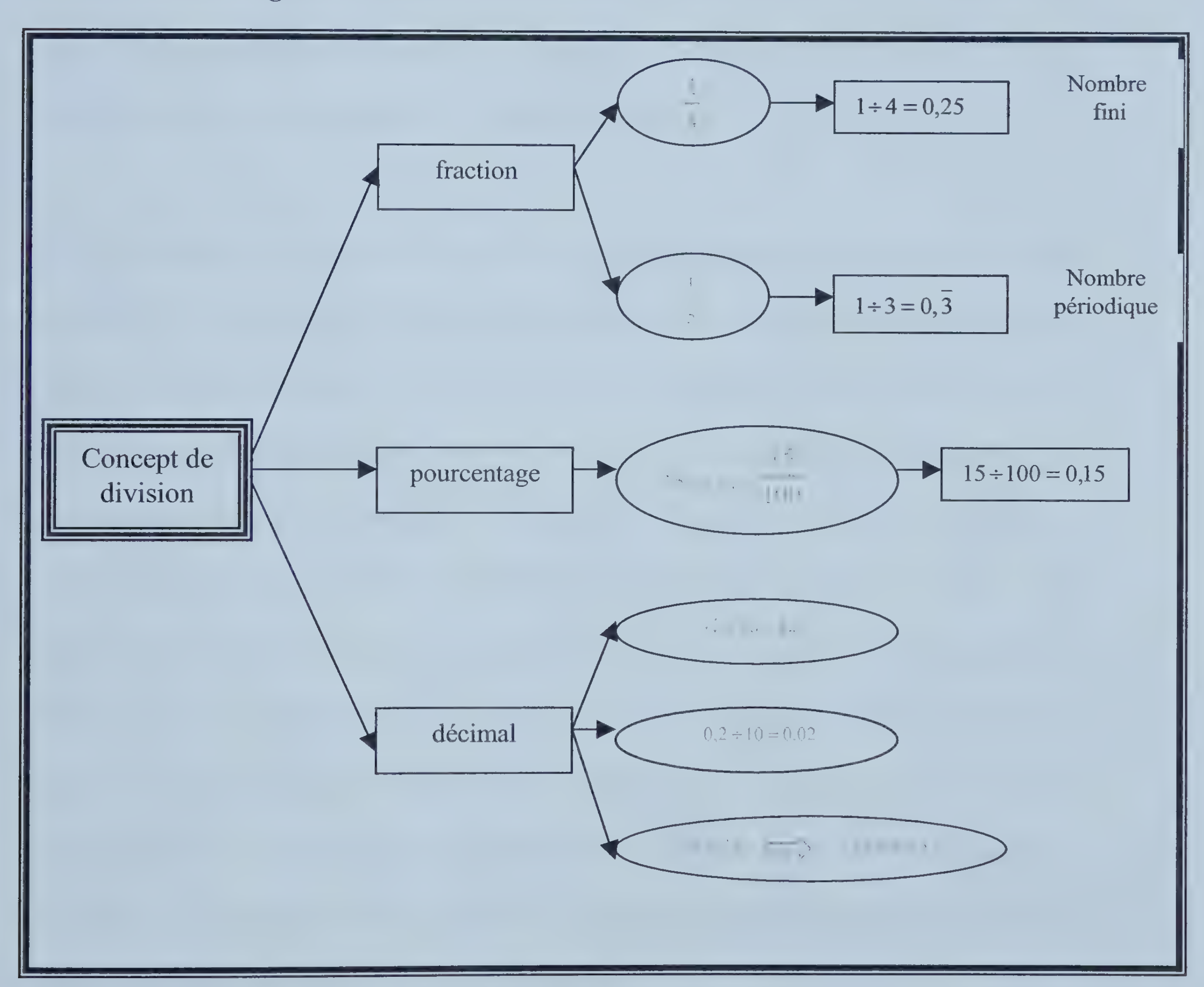



Remets cette partie à Mme Belhumeur

Questions ??? Comment multiplie-t-on deux nombres en notation scientifique?

Il peut y avoir d'autres questions qui peuvent s'ajouter au cours de l'année. La section « Besoin d'aide » a été créée afin de donner des idées/ des pistes pour résoudre un problème relié à un sujet ou autre. Ce sont quelques suggestions qui peuvent aider l'élève à s'orienter dans sa démarche d'apprentissage. À la première page du dépliant, je présente un exemple de l'utilisation du schéma initial, dans ce cas, le sujet peut être un remue-méninges de la division, dans le tableau III- « J'organise mes idées ».

**Tableau III --- J'organise mes idées**



La deuxième page intitulée « Mon propre dictionnaire», (Annexe C–1), est une modification d'un cahier de notes. On peut photocopier cette feuille à plusieurs reprises, si le besoin est nécessaire. Cette feuille peut également servir à une feuille d'études. On peut aussi l'utiliser à la rédaction du journal mathématique. Le journal mathématique permet de verbaliser les acquisitions, les lacunes, les frustrations de l'élève tout au long de l'apprentissage d'un nouveau concept vu en salle de classe. Ce type de feuille permet à l'enseignant d'évaluer le progrès de l'élève et de pouvoir communiquer/vérifier avec l'élève son niveau de compréhension. Le tableau IV « Mon propre dictionnaire » est une illustration d'un modèle possible de l'utilisation des cases.

Les trois exemples (mon propre dictionnaire, mes connaissances, ce que je me souviens) du tableau IV sont similaires. Elles consistent de permettre à l'élève de réfléchir sur son processus d'apprentissage. Elles incitent l'élève à classifier l'information reçue; à résumer ce qui a été enseigné; à faire des liens avec ses connaissances antérieures. La case « Je sais » est pour l'enseignant l'occasion de donner un sujet précis à discuter. C'est un excellent moyen de faire travailler le mot ou concept en équipe de travail. Par exemple : les nombres décimaux. La case « Je veux savoir ou J'ai besoin de savoir » permet d'entamer la discussion. L'enseignant essaie de provoquer des discussions afin d'en ressortir les éléments manquants face au sujet évoqué. C'est la case qui permet à l'élève d'écrire des questions qui lui permettrait d'approfondir un concept mathématique. La section « Mes découvertes » permet d'expliquer les apprentissages du cours de mathématiques ou de résumer l'information apprise.

**Tableau IV --- Mon propre dictionnaire**

## Mon propre dictionnaire

| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Liste de mes découvertes |
|---|---|---|
| Mettre le % en nombre décimal<br>les idées<br><br>20% est 20/100<br>20/100 est 0,20 | Comment fait-on pour calculer le % si j'ai le montant du rabais et le prix initial de l'objet? | Il y a des trucs pour effectuer mentalement un calcul d'un montant de rabais<br>Ex : 10% de 20\$=2\$ |

## Mes connaissances

| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Mes découvertes |
|---|---|---|
| | | |

## Ce que je me souviens



| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Mes découvertes |
|---|---|---|
| L'enseignant donne un sujet précis à discuter. L'élève note les idées du sujet. | L'enseignant essaie de provoquer des discussions afin d'en ressortir des éléments manquants face au sujet évoqué. L'élève écrit les questions qui lui permettent d'approfondir ce sujet. | Cette case a pour but de permettre l'élève d'expliquer les découvertes. Résumer l'information. |

Page 2 Vérifie avec un ami ou un groupe d'amis J'organise mes idées

La troisième feuille de ce document «  Solutionne un problème » consiste, (Annexe C–2) d'un modèle permettant de construire une interprétation d'un problème avant d'effectuer ce qui est demandé. C'est un schéma qui peut permettre à l'élève de trouver un sens à ce qu'il lit. Cette stratégie permet de noter les idées principales et les détails pendant qu'ils lisent un problème écrit ou écoutent la lecture d'un problème écrit lu par un partenaire ou par l'enseignant. Ce type de stratégies donne la chance d'interagir avec le matériel en l'organisant et peut aussi aider les élèves à mieux comprendre ce qu'ils lisent, écoutent ou regardent L'enseignant peut décider d'afficher les étapes de réflexion de la résolution d'un problème sur un tableau quelconque. Il faut que l'enseignant, au tout début, puisse modeler le processus de raisonnement. Il est de mise de penser à voix haute afin que les élèves puissent bien comprendre ce qu'il faut faire. Les élèves peuvent suivre, entendre et voir au fur et à mesure du questionnement de l'enseignant. Ainsi, ce processus suscitera l'élève à penser, à son tour, tout haut. En voici un exemple au tableau V- « Solutionne un problème ».

Il est fortement conseillé d'encourager l'élève de travailler avec un autre élève, afin de résoudre un problème demandé. Lors d'un travail d'équipe, il serait tout à fait opportun qu'un des coéquipiers puisse se poser les questions à haute voix et en disant tout ce qu'il pense. L'autre partenaire aurait la tâche de suivre en écoutant et aidant au processus de réflexion de son coéquipier. Les élèves ayant des difficultés en mathématiques peuvent utiliser les ressources disponibles en classe, telles que : les manipulatifs, la calculatrice, etc. Cette accommodation a pour but de faciliter la tâche et de mettre, plutôt, l'emphase sur des stratégies cognitives et métacognitives.

La dernière feuille du document contient diverses idées permettant une meilleure approche à l'accomplissement d'une tâche quelconque en mathématiques ou d'autres matières. Cette page a pour but d'aider l'élève à synthétiser un concept. Ce processus peut permettre à l'élève de créer des fiches ou documents afin de pouvoir étudier.

La partie de remue-méninges permet de mettre sur papier ce que l'élève comprend et/ou ne comprend pas de ce qui lui a été enseigné. Cette partie peut se référer à ce qui a été vu au cours de la journée, la semaine ou de l'unité couverte en classe. Cette feuille, voir le tableau VI- « Remue-meninge», (Annexe C-3) située à la quatrième page du dépliant, peut être agrandit afin de pouvoir accommoder et d'inscrire le maximum d'informations au besoin.

La case « Souviens –toi » permet à l'élève de se souvenir, à l'aide d'acronyme, ce qu'il faut faire afin de mieux se concentrer en situation d'apprentissage. L'acronyme permet d'aider l'élève à mieux se souvenir de ce qu'il doit faire. Il est aussi recommander que l'enseignant affiche cette case dans la classe. Il est aussi fortement suggérer que l'enseignant puisse incorporer ces conseils au fil des cours. « Many effective mnemonic strategies can be used to teach students who have severe mnemonic deficiencies» (Steele, 2002:142).

**Tableau V --- Solutionne un problème**

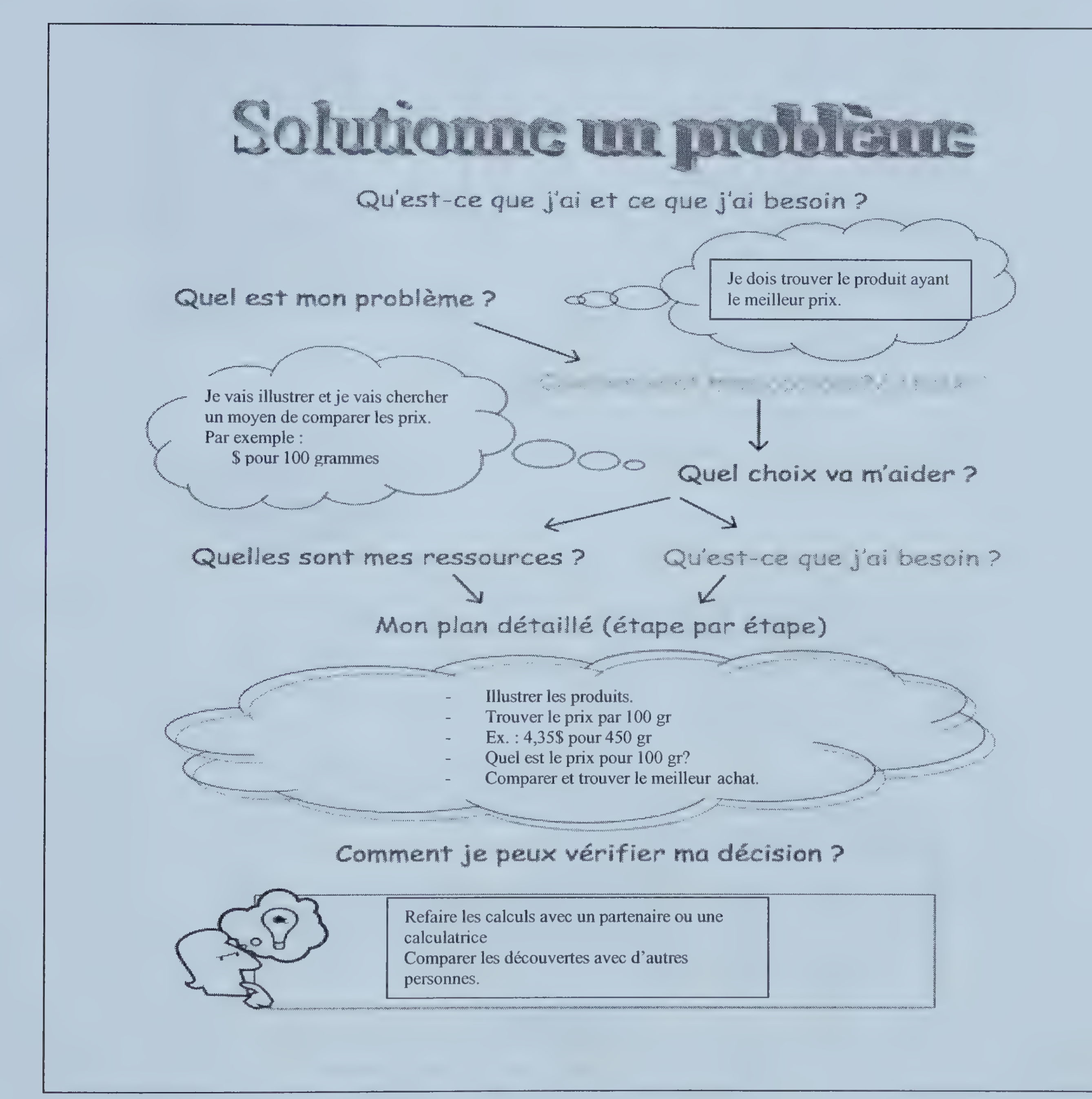
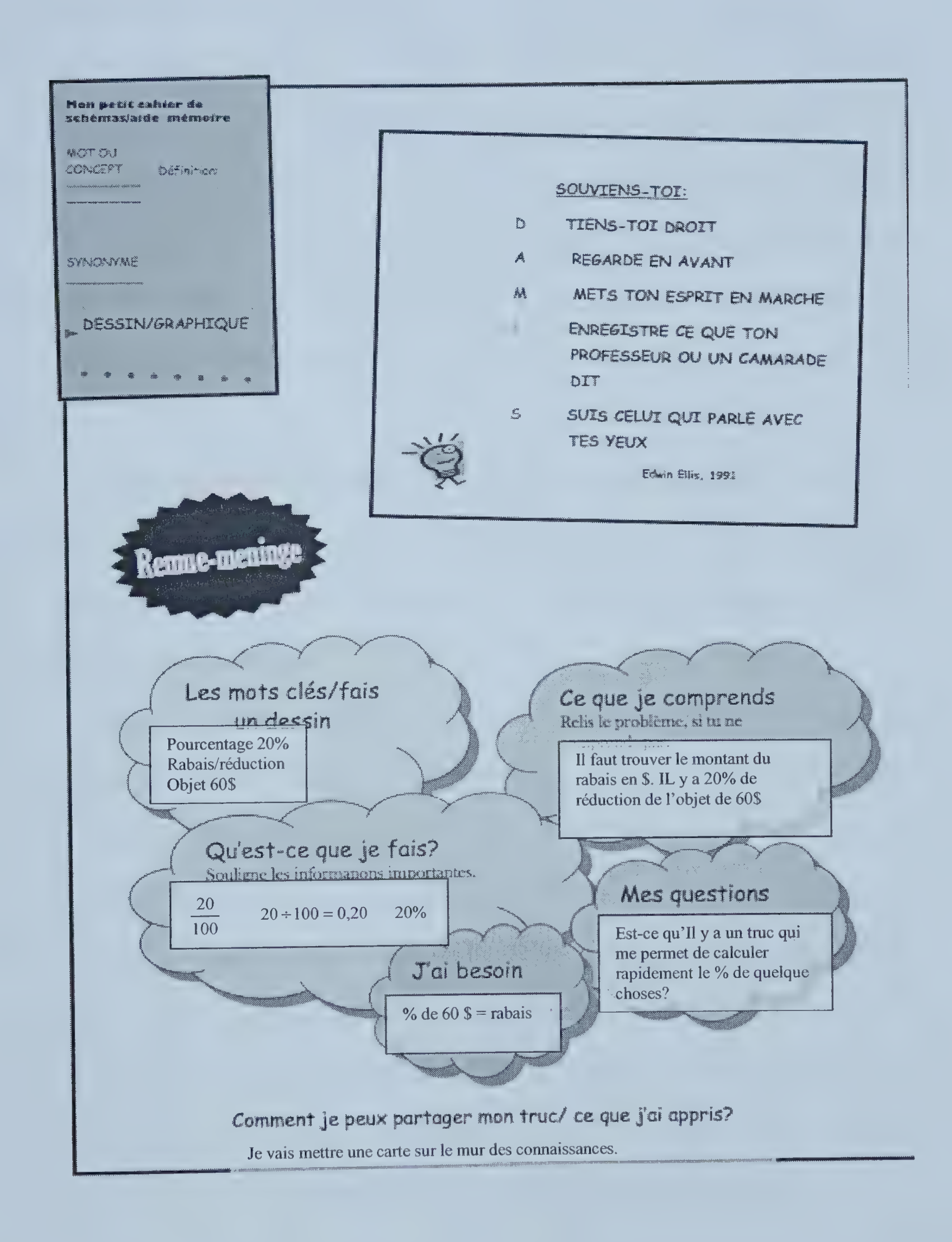


**Tableau VI --- Remue-méninge**



La feuille intitulée « Je découvre », à l'Annexe D a été crée pour l'élève. Cette page peut avoir plusieurs fonctions. Elle peut avoir le but d'aider l'élève à synthétiser le ou les concepts vus en salle de classe. Elle peut être utilisée comme moyen d'évaluation sommative, formative pour l'enseignant. Elle peut très bien être utilisé comme outil alternatif au journal. C'est une feuille qui peut s'avérer très utile pour les élèves qui ont de la difficulté à mettre de l'ordre dans leurs idées. C'est un outil qui permet à l'élève de dégager les idées essentiels et permettant d'éclairer son niveau de compréhension par rapport à un concept mathématique appris. En voici un exemple au tableau VII - Je découvre.

-La case « Nouveau vocabulaire » incluent les questions suivantes : Quel est le mot? Est-ce qu'il y a un synonyme? Est-ce qu'il y a une abréviation? Est-ce qu'il y a un signe mathématique équivalent? Exemples de nouveaux vocabulaires : variable, constance, expression, équation.

-La case « Comment fait-on? » demande à l'élève d'expliquer étapes du déroulement d'un concept. L'élève peut y répondre en émettant un exemple ou quelques exemples. Exemple : $x + 4 = 6$

-La partie intitulée « Activité /concept » a été conçue afin d'aider l'élève à se rappeler de la façon que le concept a été expliqué. Exemple : Utilisation des tuiles en algèbre, afin de concrétiser, visualiser la façon de résoudre l'équation.

- « Qu'est-ce que j'aime » est l'endroit où l'élève note des éléments qui puissent l'aider à se souvenir du ou des concepts. Exemple : Lors de l'exécution d'une équation, il faut penser à une balance. Ce que je fais d'un côté, je dois le faire de l'autre côté.

**Tableau VII --- Je découvre**

# Je découvre
# Thème :

## Nouveau vocabulaire

Expression $x + 4$
Équation $x + 4 = 6$

## Comment fait-on?

$x + 4 = 6$
$x + 4 - 4 = 6 - 4$
$x = 2$

## Activité/ concept

On utilise les tuiles algébriques.

Les tuiles $(x+4)$



## Qu'est-ce que j'aime dans ce concept?

C'est comme une balance/ égalité. Ce que je fais d'un côté doit être fait de l'autre côté

$x + 4 - 4 = 6 - 4$

## Explique ce concept

$x + 4 = 6$

-Il faut toujours isoler la variable.
-Souligne ou encadre la variable.
-Tu dois éliminer ce qui entoure la variable.
Ex : x +4 il faut enlever 4
-Ajouter l'opposé de la constante de chaque côté.
-Il faut toujours l'égalité afin de résoudre l'équation.

## Nouvelles questions et ce que je veux savoir

Qu'est-ce qu'on fait si j'ai une fraction dans mon équation?

- La case « Explique ce concept » demande d'expliquer sa compréhension du concept en question. Celui-ci doit écrire en détail ce qu'il doit faire afin de résoudre le concept. Exemple : $x + 4 = 15$. 1) Il faut toujours isoler la variable. Encadre ou souligne la variable. 2) Tu dois éliminer ce qui entoure la variable. 3) Ajoute l'opposé de la constante de chaque côté. Il faut toujours créer l'égalité en additionnant ou soustrayant la constante.

- La partie « Nouvelles questions » est la case où l'élève peut exprimer ses quiétudes ou l'élève peut aussi demander des questions d'enrichissement. Par exemple : Qu'est-ce qu'on fait si j'ai une fraction dans mon équation?

Il faut parfois recourir à des moyens afin de prouver qu'il existe différentes stratégies. Une de celle-ci est exploitée dans l'annexe E, « L'ordre des opérations ». Cet outil de travail constitue en un cahier de notes dotées d'explications, de modèles, de cadre de références face aux concepts mathématiques. Pour les enfants en difficultés d'apprentissage, le même principe est applicable mais modifié. L'élève reçoit une copie des notes qu'il faut transférer dans le cahier de notes. Cette accommodation constitue à photocopier la feuille (voir Annexe E-1), utilisée par l'enseignant, contenant les informations pour la prise de notes. Cette photocopie devra être inséré à l'intérieur du cahier de notes. Il faudra probablement coller cette feuille à la suite des autres notes.

Le contenu de cette feuille est déjà partiellement établi et écrit par l'enseignant. Celui-ci copie les notes qui seront transcrits par les élèves mais en y omettant quelques mots ou quelques exemples. Ce principe est inspiré du phénomène du test de « Closure ». Ce

type d'évaluation constitue à retrancher une partialité d'un texte, d'une idée, d'une phrase. L'élève doit essayer de trouver les mots, la phrase ou l'idée manquante afin d'obtenir l'information nécessaire aux explications de la matière enseignée. L'élève doit donc porter attention aux explications orales et écrites de l'enseignant. Il doit compléter les espaces vides du texte pré-établies par l'enseignant et obtenir les mêmes informations écrites par les autres élèves.

Cette stratégie permet à l'élève de se concentrer sur les explications de l'enseignant au lieu de mettre l'emphase sur le transfert des connaissances, des explications à l'écrit. Ainsi donc, l'élève pourra se concentrer sur la compréhension du concept et surtout lui permettre de ne rien manquer au sujet d'informations oraux et écrites. Un exemple, au tableau VIII- L'ordre des opérations, illustre bien les possibilités d'accommodation lors de l'enseignement de l'ordre des opérations.

Finalement, ce que je cherche en faisant ce projet est de pouvoir aider les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en mathématiques. Le but ultime de ce projet est de permettre l'élève de devenir de plus en plus compétent. Ces stratégies utilisées dans ces activités doivent devenir de plus en plus utilisées lorsque l'apprenant augmente le degré de difficulté de l'apprentissage. En espérant que ces stratégies puissent amener l'efficacité d'organisation d'informations et rendent l'apprentissage moins frustrant.

**Tableau VIII --- L'ordre des opérations**

# <u>L'ordre des opérations</u>

Il faut effectuer les opérations afin d'arriver à la réponse.

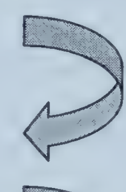
Attention l'**ordre** est très important !

Souviens– toi de **P E D M A S**

**Parenthèse**
S'il y a une parenthèse, tu fais tout ce qui est à l'intérieur.

**E xposant**
N'oublie pas $2^3$ est 2 x 2 x 2 // $4^2$ est 4 x 4

**D ivision**
Tu dois effectuer la division.



**M ultiplication**
Tu dois effectuer la multiplication.

**A ddition**
Tu dois effectuer l'addition.

**S oustraction**
Tu dois effectuer la soustraction.

> Il faut regarder de gauche à droite. Si la multiplication est avant la division, il faut la faire en premier et la division en deuxième.
>
> Si tu as une soustraction

Il faut toujours regarder de gauche à droite!!!

Important!! Si la multiplication est en premier, fais-la.

Exemples

12 + 6 x 4
12 + 24
36

16/ 4 x 2
4 x 2
8

Répète les étapes avec un exemple.

Revois les étapes avant de commencer ton travail.

$18 \times 2 - 6 \div 3$
$36 - 6 \div 3$
$36 - 2$
$34$

# CHAPITRE 4

## Conclusion

Cette recherche a permis de corroborer certaines idées sur des situations d'ensemble et d'apprentissage qui pourraient se mettre en place dans le but de favoriser la pensée mathématique des élèves en difficulté. Nous ne pouvons résoudre les problèmes d'apprentissage chez les élèves sans allier les solutions relevant du domaine : de l'organisation, de la formation de l'enseignant et celle provenant du domaine de l'estime de soi chez l'apprenant.

Le but de ce projet est d'établir diverses modèles qui facilitent l'interprétation des activités cognitives des élèves durant un processus d'apprentissage en mathématiques. De plus, les schémas présentés sont là afin de susciter une réorganisation des connaissances chez les élèves et de permettre d'adapter les interventions orthopédagogiques de manière à prévenir une fixation de difficultés persistantes en mathématiques.

Il est primordial de mettre l'emphase sur les conditions amenant l'enfant à atteindre un certain niveau de succès. Il me semble impossible de considérer d'atteindre un objectif quelconque du curriculum avant même la création de modification/accommodation du programme. Il faut penser à l'apprenant avant même de penser à enseigner ce qui doit être acquis dans le curriculum. L'accommodation est de mise afin de faciliter l'apprentissage visé. Elliott et Kratochwill (2001) confirment que l'accommodation peut permettre d'enlever des barrières à la performance. Ainsi, une personne avec des

difficultés quelconques peut démontrer son habileté face à ses connaissances mathématiques.

Adapter l'instruction seulement n'est pas suffisant. Il faut aussi adapter les méthodes d'évaluation doivent être aussi adaptées. Les élèves ayant des difficultés sont particulièrement désavantagés, en général, par un test traditionnel avec papier/crayon. Je ne veux pas mentionner que ce type d'examen n'est pas valable mais plutôt qu'il n'est pas nécessairement suffisant pour évaluer l'apprentissage mathématique de l'élève. Si un élève ayant des difficultés en mathématiques, utilise différentes méthodes d'apprentissage, l'évaluation standard ne peut être suffisant afin de documenter l'apprentissage et le progrès de l'élève en question (Tardif, 1997). L'utilisation de diverses formes d'évaluations alternatives peut permettre une meilleure description de ce que l'élève a appris et comment il apprend dans le meilleur de ses connaissances. Elliott et Kratochwill (2001) soulignent que l'accommodation est un moyen alternatif dans l'évaluation. Elle a pour but de maintenir ou faciliter le but de l'évaluation. Il faut que les résultats mesurent les mêmes attentes que l'évaluation sans accommodation. Ils précisent que l'accommodation d'un test ou autre peut être sous forme de : changement de la présentation, temps, format, structure. Ils mentionnent aussi qu'il faut plus de recherches empiriques sur les différentes accommodations par rapport aux effets de l'accommodation.

C'est à l'école que les enfants se regroupent et y passent la plupart de leur temps. Je crois, sincèrement, que les écoles doivent consacrer plus de temps et plus d'argent à ce

que les enseignants puissent avoir la formation requise face à cette clientèle, dans le but d'une intervention rapide. Il faut susciter une meilleure communication entre le cadre professionnel et le milieu scolaire. Les enseignants doivent être plus concernés par les problèmes engendrés en mathématiques par les jeunes car de nombreux troubles d'apprentissage peuvent y être reliés. Un enfant ayant des difficultés, qui lui paraissent infranchissables, est toujours moins apte à apprendre.

L'école est un endroit où un jeune peut développer et entretenir des relations significatives avec des adultes qui sont préoccupés par son bien-être. C'est aussi un lieu d'entraînement à sa vie sociale. Pour certains, l'ultime chance de développer les compétences nécessaires pour pouvoir s'intégrer et avoir une vie enrichissante sur tous les aspects menant à l'épanouissement personnel. Enfin, «… plus l'élève perçoit qu'il a du pouvoir sur les connaissances et les stratégies qui permettent la réussite, plus il est prêt à s'engager, et à persister dans l'achèvement de la tâche ainsi qu'à y participer » (Tardif 1997 :133).

Après avoir examiné maintes caractéristiques des élèves en difficulté, il est évident que l'enseignant doit s'adapter et aider un élève à améliorer la rétention de l'information, à acquérir une méthode de travail, avoir une attitude plus positive envers les demandes scolaires et à acquérir une image de soi-même plus positive. Il faut sérieusement penser à la formation professionnelle. Il me semble que les enseignants ne sont pas suffisamment conscients et préparer à affronter les enfants ayant des difficultés et qu'il faut y remédier. Peut-être faut-il regarder les conditions de travail ou la surcharge de tâches attribués aux

enseignants? Je crois que l'investissement du temps en vaut la peine. « …good teaching for students with learning disabilities is good teaching for everyone, the modifications are also well worth the time and effort required to implement them for the whole class. » (Steel, 2002:143). On verra, ainsi, non seulement un enfant plus propice à l'apprentissage mais aussi un environnement plus sujet à rejoindre les besoins spécifiques de ces élèves. Le système d'éducation n'a pas le choix de continuer la réorganisation ainsi qu'une planification de ses interrelations avec l'enfant, en assurant à ce dernier de satisfaire ses besoins dans son développement et ses apprentissages.

Il faudra continuer les recherches afin de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement au niveau des enfants en difficulté en mathématiques. Le tout dans le but de cerner des mécanismes et peut être parvenir à déterminer des paramètres pertinents pour l'ensemble des acquisitions mathématiques auprès de cette clientèle. Certes, il faut continuer à développer des outils afin de pouvoir remédier à certaines embûches rencontrés par cette clientèle. Cela peut être une tâche quelque peu difficile mais enrichissante en ce qui attrait aux nouvelles acquisitions dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques.

La situation des élèves en difficulté d'apprentissage est un dossier complexe, compte tenu du nombre d'enfant en difficulté d'apprentissage et de l'effet de ces différences sur la carrière scolaire de l'enfant.

Je travaille à ce projet depuis plusieurs années. Mon inspiration est basée sur ce que j'ai vécu et ce que je vis en tant qu'enseignante. Depuis le tout début de ma carrière, je fais face à maintes difficultés afin de pouvoir aider les élèves en difficulté. Mes recherches m'ont apporté beaucoup de réponses à mes questions et à une meilleure compréhension de cette clientèle. Je suis parvenue à compléter cette recherche en pensant que je pourrais partager mes pensées, mon expertise, mes idées avec mes collèges qui ont du mal à saisir les enfants en difficulté d'apprentissage. J'espère que ce projet pourra aider ceux ou celles qui ont les mêmes préoccupations que moi et surtout de pouvoir dépanner les nouveaux enseignants qui vivent les mêmes frustrations que moi dans le domaine de l'enseignement des mathématiques.

Ce travail m'a permis de réfléchir et de m'auto- questionner sur mon enseignement et m'a clairement confirmé mon amour pour cette profession. Surtout et avant tout, mon dévouement pour les enfants en difficulté d'apprentissage et particulièrement en mathématiques.

Les idées émises dans les pages précédentes ont pour but de pouvoir faire vivre certains succès aux élèves en proposant de nouvelles approches. J'espère que tout cela donnera le goût d'aider et que les élèves en difficulté d'apprentissage pourront vivre de plus en plus des situations de réussite en mathématiques. Il est tellement important que chaque élève puisse avoir l'opportunité de vivre des moments de fierté et une valorisation de l'estime de soi. Il faut sérieusement trouver les moyens afin bien outiller l'élève en difficulté en mathématiques et de vivre des expériences positives en mathématiques. Il faut vraiment

investir le temps et l’énergie à trouver les accommodations nécessaires aux besoins particuliers de nos élèves car on aide non seulement l’enfant à acquérir des connaissances mais aussi à trouver des stratégies pour la vie.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alberta Learning. (2002). Yes, You Can Help! *Information and Inspiration for French Immersion Parents.* Revised Edition. Edmonton: Alberta Learning, 104-113.

Alberta Learning. (2001). *Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage.* Edmonton: Direction de l'éducation française, Alberta Learning.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-IV), 4th ed., Text Revision, Washington, DC, American Psychiatric Press.

Anderson, J.R. (1985). Cognitive psychology and its implications (2ième édition).New York: Freeman.

Association Québécoise pour les troubles d'apprentissage_ AQTA. http://www.aqueta.qc.ca/francais/generale/definit.htm

Béliveau, M-C. (2002). *J'ai mal à l'école – troubles affectifs et difficultés scolaires.* Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Bournot-Trites, M. and Reeder, K. (2001). Interdependence Revised: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 1, September, 27-43.

Bransford, J.D., Sherwood, R., Vye, N. et Rieser, J. (1986). Teaching, thinking and problem solving. American Psychologist, 41, 1078-1089.

Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. et Presley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B.F. Jones

et L, Idol (dir,), Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 53-93.

Carnire, Douglas. (1997). Instructional Design in Mathematics for Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, volume 30, number 2, March/April, 130-141.

Cawley, J. (1985).*Cognitive strategies and mathematics for the learning disabled.* Rockville, Md.: Aspen Systems Corp.

Chapman, J. W. (1988 A). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: *A longitudinal study*, 80, 357-365.

Chapman, J. W. (1988 B). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

Cooley, E.J. & Ayers, R.R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of no handicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.

Clever, A., Bear, G. & Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125-138.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Cormier, S.M. et Hagman, J.D. (1987). Introduction .In S.M. Cormier et J.D. Hagman (dir.). *Transfer of learning: Contemporary research and application* (p.1-9). New York: academic Press.

Cross, L.; Hynes, C. M. (1994). Assessing mathematics learning for students with learning differences. *Arithmetic teacher*, March, 371-377.

DeBlois, L. (2003) La spécificité de l'Enseignement des mathématiques en adaptation scolaire. IN *Éducation et francophonie*, Volume XXXI, NO.2, Québec : Association canadienne d'éducation en langue française- ACELF, article 08. http://www.acelf.ca/revue/31-2/articles/08-deblois.html

DeBlois, L., (1997) (A) Trois élèves en difficultés devant des situations de réunion et de complément. IN *Educational Studies in Mathematics*, Vol.34, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1, 67-96.

DeBlois, L., (1997) (B) Quand additionner et soustraire implique comparer, IN Éducation et Francophonie, VOL. XXV, No 1, Québec : Association canadienne d'éducation en langue française- ACELF, 102-120.

Demers, D. (2000). A changing Perspective: Meeting the Needs of All Students. *French Immersion in Alberta. Building the Future: Leading the Way 2000- Conference Report.* Canmore, May 1-2, 2000. Edmonton: Building the Future Conference Committee, 2000, 105-145.

De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 14, 92-118.

De La Paz, S., Owen, B., Harris, K. & Graham, S. (2000). Riding Elvis' Motorcycle: Using self-regulated strategy development to PLAN and WRITE for a state writing exam. Learning Disabilities Research & Practice, 15, 101- 109.

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J., & Ehren, B. J. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 16, 96-108.

Destrempes-Marquez, D., Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage : comprendre et intervenir.* Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte- Justine.

Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie,* Éditions de l'Hôpital Sainte- Justine, Collection Parents.

Durrant, J.E., Cunningham, C.E. & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioural subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R. (2001). Experimental analysis of the effects of testing accommodations on the scores of students with and without disabilities. *Journal of School Psychology*, 39, 3-24.

Elliot, W. L. (1996). Writing: A necessary tool for learning. Mathematics teacher, 89 (2), 92-94.

Ellis, E. SLANT: A Starter Strategy for Preparation, Lawrence, Edge Entreprises, 1991.

Fuchs, L.S., Fuchs, Eaton, S.B., Hamlet, C., & Karns, K. (2000). Supplementing teacher judgements of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review,* 29, 65-85.

Gagné, E.D. (1985). The cognitive psychology of school learning. Boston: Little, Brown and Company.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville : Gaetan Morin.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique.* Montréal: Gaetan Morin.

Glover, J. A., Ronning, R.R. et Bruning, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: MacMillan.

Goupil, G. (1990), *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Gaëtan Morin Éditeur.

Graham, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Gurney, P. (1987). Changing children's overt behaviour related to self-esteem by use of behaviour modification. *Educational Psychology*, 7, 91-102.

Harter, S. (1985). Processes underlying self-concept formation in children. In J. Sals et A. Greenwald (dir,), *Psychological perspectives on the self*, vol. 3, 136-182. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Harter, S. (1979). *Manual for the self-perception profile for children: revision of the PCSC*. Document non publié, Université de Denver.

Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 103-117.

Hutchinson, N. L. (1993). Effects of cognitive strategy instruction on algebra problem solving of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 34-63.

Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting", non-academic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17,140-153.

Lavoie, G. (1993) La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142.

Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin, éditeur ltée.

Leonard, P. Y. et Gottsdanker-Willekens, A. (1987). The elementary school counsellor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 34, 245-255.

Leondari, A. (1993). Comparability of Self-concept among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Difficulties. *Educational Studies*, Vol. 19, No.3, 357-370.

Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Education & Francophonie* : Revue scientifique virtuelle. Volume XXV, numéro 2, automne-hiver. Les difficultés d'apprentissage.

Mary, C. (2003). Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. *Éducation et Francophone* : Revue scientifique virtuelle. Volume XXXI, numéro 2, automne. La spécificité de l'enseignement des mathématiques en adaptation scolaire.

Markus, H. Cross, S. & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr.(Eds.), *Competence considered.* New Haven, CT: Yale University Press. 205-226.

Markus, H., Cross, S. (1994). Self-Schemas Possible Selves, and Competent Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86, No. 3, 423-438.

McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (p.141-171). New York: Academic Press.

Michaud, P., Forgette- Giroux, R. Richard, M. (1989). Le Climat d'Apprentissage; Analyse Conceptuelle. *The journal of Educational Thought*, Vol. 23, No 1, April, 27-43.

Miles, D., Dorothy, Forcht, P., Jonathan. (1995). Mathematics Strategies for Secondary Students with Learning Disabilities or Mathematics Deficiencies: A Cognitive Approach. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 31, Number 2, November 1995, 91-96.

Muller, D. (1978) Self-concept. A new alternative for education. *College of Education Dialogue Series Monograph.* (document ERIC ED 165-067).

Obiakor, F. (1985). Self-concept: An operational model for educator. (document ERIC 266358)

Pearson, P. D., Laura R. Roehler, Janice A. Dole et Gerard G. Duffy. (1992) "Developing Expertise in Reading Comprehension", What Research Has to Say About Reading Instruction, 2 éd. , S. Jay Samuels et Alan E. Farstrup éd. , Newark, International Reading Association.

Pearson, P. D. et Gallagher, M.C. ( 1993) "The Instruction of Reading Comprehension", *Contemporary Educational Psychology*, no.8, juillet, 317-344.

Penick, J.E., (1982). Self-perception in science, cognitive development and teaching strategy. *Journal of Experimental Education*, 51, 75-80.

Rentoul, A. J, & Fraser, B. J. (1979). Conceptualisation of Enquiry- Based or Open Classroom Learning Environments. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 11, No.3, 233-245.

Saint-Laurent, L., J, Giasson, C. Simard et al. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: Une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaetan Morin Editeur.

Schmidt, S., Thivierge, L. (2003). La spécificité de l'enseignement des mathématiques en adaptation scolaire. *Éducation et Francophonie* : Interactions sociales et apprentissage mathématiques dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage, volume XXXI, numéro 2, automne, 1- 21.

Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G.C. (1976) Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Steele, M. M. (2002). Strategies for helping learning disabilities. *Mathematics Teaching in the Middle School*, vol.8, no.3, November, p. 140- 143.

Summerlin, M.L., Hammett, V.L et Payne, M.L., (1983). The Effect of Magic Circle Participation on a Child's Self-Concept, *School Counsellor*, 31, 49-52.

Tardif, C., (1994). Classroom Teacher in Early Immersion. *Canadian Modern Language Review*, v 50, n.3, 466-81.

Tardif, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion. *Études de linguistiques appliquées*. 82, avril- juin.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

Voss, J. F. (1989). Problem solving and the educational process. In A. Lesgold et R. Glaser (dir,), Foundations of a psychology of education ( p. 251-295). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L.S. (1993). The *fundamentals of defectology*. Abnormal psychology and learning disabilities, Vol. III; J. Knox & C. Stevens, Trans. New York: Plenum Press.

# ANNEXE A

## LE MUR DES CONNAISSANCES

Voici un exemple de carte d'information possible :

| Définition | Mot ou concept<br>____________________ | Dessin<br>Graphique du mot ou du dessin |
|---|---|---|
| ____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________<br>____________________ | Synonyme ou exemple | |

ANNEXE B

# Note de cours
# Penses-y bien!

Cours : ______
Date : ______

Concept de : ____________

Objectifs/ Ce qu'il faut apprendre!

- ____________________
- ____________________

Exemples: (dessins, schémas…)

Ce qu'il faut faire! (les étapes)

- ____________________
- ____________________
- ____________________

N'oublie pas!!!

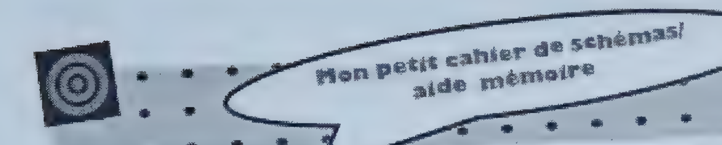
Remets cette partie à Mme Belhumeur Questions ???

____________________

____________________

____________________

ANNEXE C




# J'organise mes idées

## Étapes d'un problème écrit

☐ * Quel est la question?
* Quel est le problème?
* Reformule la question à ta manière.

☐ Est-ce que je comprend la question? * Qu'est-ce que je fais?
* Qu'est-ce que je dois savoir?
* Qu'est-ce que je suis sensé de faire?

☐ Est-ce qu'il y a des mots difficiles? Souligne- les.
* Passe par-dessus le mot et lis le reste du texte.
* Est-ce qu'il y a un autre mot pour dire la même chose?
* Utilise ton nouveau mot à la place du mot difficile.

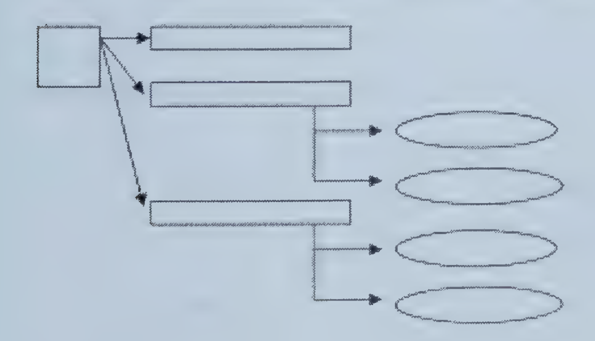
☐ Souligne les informations importantes: * Mots importants
* Les données
* Je souligne les: noms, objets, mesures.

☐ Organise tes idées avec des dessins/diagrammes...

☐ Essaie de trouver la réponse.
Est-ce que ta réponse à du sens?

☐ Relie la question.

Voici un exemple de schéma possible que tu peux utiliser.





*Vérifie avec un ami*
*Discute de tes stratégies*
*Vérifie avec ton professeur*



BESOIN D'AIDE

PETITS TRUCS

DEVOIR ?

Regarde les informations/ tes notes

Vérifie si tu as compris avec un ami.

Peux-tu expliquer le concept à quelqu'un?

Comment peux-tu retenir le concept ?

Fais le travail et révise-le.

Utilise ton agenda pour écrire ce que tu dois faire.

Organise un horaire pour ne pas perdre ton temps. ? Minutes pour chaque matière

Besoin d'aide!

*Parle à ton enseignant
*Parle à un ami
*Parle à tes parents
*Rencontre le conseiller pédagogique
*Visite le site:
www.jeréussis.com
www.cégepadistance.ca/services/le_stress_et_lesexamens.asp

# ANNEXE C – 1

## Mon propre dictionnaire

| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Liste de mes découvertes |
|---|---|---|
| | | |

## Mes connaissances

| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Mes découvertes |
|---|---|---|
| | | |

## Ce que je me souviens

| Je sais | Je veux savoir<br>J'ai besoin de savoir | Mes découvertes |
|---|---|---|
| | | |

ANNEXE C – 2

# Solutionne un problème

Qu'est-ce que j'ai et ce que j'ai besoin ?

Quel est mon problème ?

Quelles sont mes options?/ choix ?

Quel choix va m'aider ?

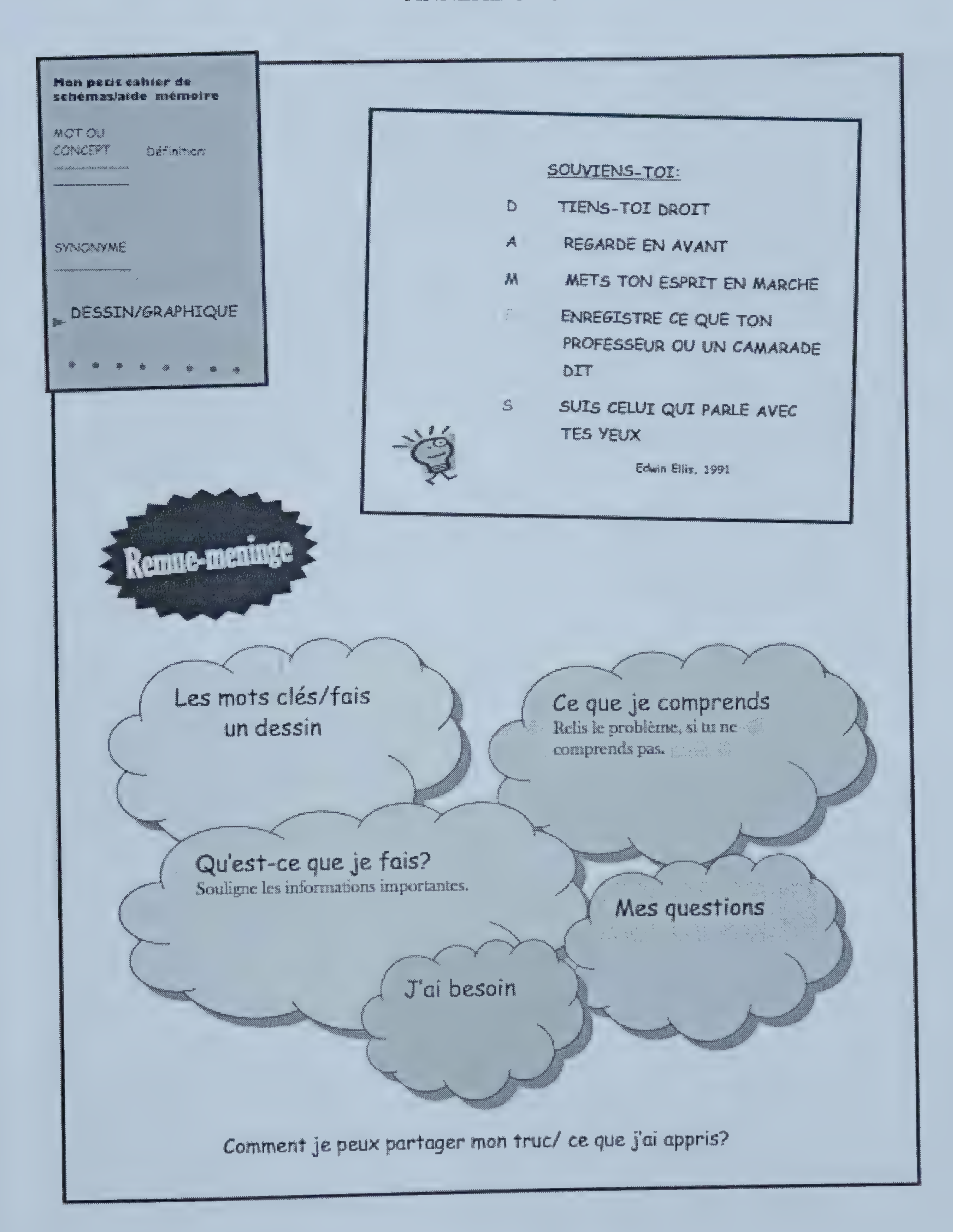
Quelles sont mes ressources ?

Qu'est-ce que j'ai besoin ?

Mon plan détaillé (étape par étape)

Comment je peux vérifier ma décision ?

ANNEXE C – 3


Mon petit cahier de schémas/aide mémoire
MOT OU CONCEPT
Définition
SYNONYME
DESSIN/GRAPHIQUE
SOUVIENS-TOI:
D TIENS-TOI DROIT
A REGARDE EN AVANT
M METS TON ESPRIT EN MARCHE
ENREGISTRE CE QUE TON PROFESSEUR OU UN CAMARADE DIT
S SUIS CELUI QUI PARLE AVEC TES YEUX
Edwin Ellis, 1991
Remue-meninge
Les mots clés/fais un dessin
Ce que je comprends
Relis le problème, si tu ne comprends pas.
Qu'est-ce que je fais?
Souligne les informations importantes.
Mes questions
J'ai besoin
Comment je peux partager mon truc/ ce que j'ai appris?



ANNEXE D

# Je découvre
## Thème : ____________

Nouveau vocabulaire

Comment fait-on?

Activité/ concept

Qu'est-ce que j'aime dans ce concept?

Explique ce concept

Nouvelles questions et ce que je veux savoir

ANNEXE E

# L'ordre des opérations

Il faut effectuer les opérations afin d'arriver à la réponse.

Attention l'ordre est très important !

Souviens– toi de **P E D M A S**

**P arenthèse**

**S'il y a une parenthèse, tu fais tout ce qui est à l'intérieur.**

**E xposant**

N'oublie pas $2^3$ est 2 x 2 x 2 // $4^2$ est 4 x 4

**D ivision**

Tu dois effectuer la division.

**M ultiplication**

Tu dois effectuer la multiplication.

**A ddition**

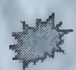
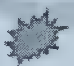
Tu dois effectuer l'addition.

**S oustraction**

Tu dois effectuer la soustraction.

Il faut regarder de gauche à droite. Si la multiplication est avant la division, il faut la faire en premier et la division en deuxième.

Si tu as une soustraction avant l'addition, il faut la faire en premier.

 Il faut toujours regarder de gauche à droite 

Important!! Si la multiplication est en premier, fais-la.

Exemples

12 + 6 x 4
12 + 24
36

16/ 4 x 2
4 x 2
8

Répète les étapes avec un exemple.

Revois les étapes avant de commencer ton travail.

ANNEXE E – 1

# L'ordre des opérations

Il faut effectuer les opérations afin d'arriver à la réponse.

Attention l'__________ est très important !

Souviens– toi de **P E D M A S**

**P**_____________
S'il y a une parenthèse, tu fais tout ce qui est à l'intérieur.

**E** _____________
N'oublie pas $2^3$ est 2 x 2 x 2 // $4^2$ est 4 x 4

**D** _____________
Tu dois effectuer la division.

**M** _____________
Tu dois effectuer la multiplication.

**A** _____________
Tu dois effectuer l'addition.

**S** _____________
Tu dois effectuer la soustraction.

Il faut regarder de gauche à droite. Si la multiplication est avant la division, il faut la faire en premier et la division en deuxième.

Si tu as une soustraction

Il faut toujours regarder de gauche à __________!!!

Important!! Si la multiplication est en premier, fais-la.

Exemples

12 + 6 x 4
12 + 24
36

16/ 4 x 2
4 x 2
8

Répète les étapes avec un exemple.

Revois les étapes avant de commencer ton travail.

**University of Alberta**

**Library Release Form**

**Name of Author:** Guitta Kodershah

**Title of the Research Project:** L'efficacité des dictionnaires électroniques en français L2

**Degree:** Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

**Year this Degree Granted:** 2005

**University of Alberta**

# L'efficacité des dictionnaires électroniques en français L2

par

**Guitta Kodershah**

Activité de synthèse
soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

**Faculté Saint-Jean**

**Edmonton, Alberta**

**Été 2005**

**University of Alberta**

**Faculty of Graduate Studies and Research**

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée L'efficacité des dictionnaires électroniques en français L2, présentée par Guitta Kodershah en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

## ABSTRACT

The main question of this action research is whether the use of electronic dictionaries makes vocabulary acquisition more effective than the use of paper dictionary for second language learners in Grade 8 in French Immersion Programs. The retention of words' definitions presented in a reading context and the learners' perception of the efficiency of the electronic dictionary in the reading comprehension process and the retention of second language vocabulary are investigated.

The results of vocabulary tests did not show a significant difference between the subjects who used electronic dictionaries and those who used paper versions. On the other hand, qualitative data collected from the subjects'perception of the efficiency of the electronic dictionary revealed that 66% prefer using the hypermedia version for its ease and quickness. Subjects who chose the paper dictionary, perceived it as a tool that helps them to better succed.

## RÉSUMÉ

Cette recherche action a pour but d'examiner l'efficacité de l'utilisation du dictionnaire électronique externe comparativement au dictionnaire papier dans l'acquisition du vocabulaire français L2, chez des apprenants en 8e année d'immersion française. L'investigation porte sur la rétention des définitions de mots de vocabulaire présents dans un contexte de lecture et la perception de l'apprenant quant à l'utilité de l'emploi du dictionnaire électronique dans le processus de compréhension et de rétention du vocabulaire.

Les données quantitatives provenant des scores aux tests de vocabulaire n'ont montré aucune différence significative entre les groupes ayant travaillé avec le dictionnaire papier et électronique. Quant aux données qualitatives provenant de questionnaires de perception de l'utilité du dictionnaire électronique, elles ont révélé que 66% des sujets préfèrent utiliser la version hypermédia pour des raisons de rapidité et de facilité. Le dictionnaire papier est choisi parce qu'il est perçu comme un outil qui aide à mieux réussir.

## REMERCIEMENTS

Je remercie mon superviseur du projet, Martin Beaudoin, professeur à la Faculté Saint-Jean du soutien professionnel qu'il m'a apporté tout au long du projet. Je suis également reconnaissante de l'appui et l'encouragement de mon mari Elie.

TABLE DES MATIÈRES

# 1. PROBLÉMATIQUE

## 1.1 Introduction

L'enseignement des langues assisté par ordinateurs, (ELAO) apporte de plus en plus de nouveaux soutiens techniques qui ne cessent d'entraîner directement et indirectement certains changements au processus d'apprentissage d'une langue seconde en particulier celui de l'apprentissage du vocabulaire, examiné dans cette recherche. Avec les capacités de mémoire accrues des ordinateurs, l'accès à haut débit à Internet permet aux apprenants de langue seconde d'accéder rapidement aux multiples ressources disponibles sur la toile, entre autre les dictionnaires électroniques. Quel est l'effet de l'utilisation du dictionnaire électronique externe sur l'acquisition du vocabulaire français langue seconde dans les classes d'immersion?

Ce projet de recherche rapporte en 5 parties les étapes d'une recherche action ayant pour but de répondre à la question ci-dessus. La première partie présente les buts spécifiques et le contexte pédagogique à l'origine de la question. Dans la deuxième partie se trouve le cadre théorique présentant une revue de la littérature et l'objet de cette étude. Dans une troisième partie nous décrivons la méthodologie adoptée dans cette recherche action et les instruments de mesure utilisés. La quatrième partie présente les données obtenues et en fait l'analyse. Dans une cinquième partie, nous discutons des résultats obtenus tout en tenant compte des limites de cette recherche action.

## 1.2 Buts et Contexte

Afin de préciser les objectifs de cette question dont l'envergure est assez vaste, il importe de présenter le contexte pédagogique auquel elle se rapporte, de décrire les cas d'apprenants impliqués dans ce projet de recherche et de définir les aspects relatifs à l'acquisition du vocabulaire et du dictionnaire électronique qui y sont ciblés.

Ce module s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui a pour but de vérifier l'efficacité de la stratégie de vérification du sens d'un mot dans un dictionnaire électronique dans l'acquisition du vocabulaire français L2 chez des apprenants adolescents âgés de 13 et 14 ans ayant pris contact avec le français langue seconde dans un milieu scolaire d'immersion française.

### 1.2.1 Acquisition du vocabulaire et approche pédagogique

Dans ce projet de recherche, nous ne faisons pas de distinction sémantique entre l'acquisition et l'apprentissage de vocabulaire. L'emploi de l'un ou de l'autre indique un processus qui consiste à comprendre, mémoriser et ré- employer les nouveaux mots appris. L'approche pédagogique qui est à la base du contexte d'apprentissage stratégique où s'est déroulée cette recherche, s'inspire des théories cognitives modernes. C'est une approche centrée sur les stratégies cognitives et métagonitives de l'apprenant. Elle a pour objectif d'outiller l'élève pour le rendre conscient de ses stratégies cognitives pourqu'il réussisse à construire son savoir. L'acquisition du vocabulaire en L2 est un exemple de ce savoir. Selon un processus de construction mentale chaque apprenant crée son propre réseau en associant les nouvelles formes lexicales ou nouveaux concepts aux structures de connaissances qu'il sait déjà (Barth, 2002). Cette approche exige de l'élève qu'il se serve de la stratégie de recherche dans un dictionnaire papier ou électronique, une

stratégie parmi d'autres, pour vérifier le sens de mots inconnus et par conséquent aboutir à une compréhension de lecture en français L2. D'après Wesche et Paribakht (tel que cités dans Tréville 2000), l'apprenant est également appelé à développer ses connaissances lexicales en langue seconde, qui sont à la base de toute communication réussie dans cette langue et jouent un rôle primordial dans la compréhension de la lecture en L2. Ajoutons que dans le contexte pédagogique de cette recherche action, l'enseignement systématique du vocabulaire français occupe une place importante du cours de français en 8$^{e}$ année d'immersion. Cet enseignement systématique du vocabulaire vise à améliorer le niveau des connaissances lexicales dans les productions écrites des élèves en immersion. Harley et King (tel que cités dans Tréville, 2000) ont souligné que le manque d'enseignement systématique du vocabulaire dans les programmes immersifs français au Canada est à l'origine du problème de « déficience lexicale » perçu dans les écrits des élèves en immersion française.

Soulignons de plus la place prépondérante qu'accordent les théories de l'apprentissage cognitives modernes à l'apprenant même. Il est bien reconnu que la motivation de l'apprenant, son attitude envers l'apprentissage et le contenu à apprendre, les perceptions qu'il a de l'utilité de ce qu'il apprend et des outils dont ils se sert à cette fin sont en corrélation directe avec la rétention des connaissances. D'où l'importance accordée à l'auto- réflexion dans le processus d'apprentissage, une auto-réflexion qui vise à conscientiser l'apprenant des stratégies dont il se sert afin d'évaluer leur efficacité et par conséquent corriger celles jugées peu satisfaisantes.

À partir de cette brève description du contexte pédagogique, on peut mieux comprendre le caractère réflexif attribué au processus d'apprentissage vécu par l'apprenant dans ce projet de recherche. L'élève en 8e année d'immersion française fait face à une situation de lecture à deux objectifs : 1- comprendre le texte en français L2, 2- développer ses connaissances lexicales.

Pour atteindre le premier objectif, il est appelé à utiliser toutes les stratégies de lecture implicites et explicites qui sont à sa disposition, entre autre l'utilisation du dictionnaire version papier ou électronique. L'atteinte de cet objectif est évaluée de façon formative, ce qui permet à l'apprenant de réfléchir sur l'efficacité des stratégies de compréhension dont il se sert et par conséquent de les améliorer si nécessaire. Cette forme d'auto-évaluation se fait par le biais de questionnaire d'auto-réflexion portant sur les stratégies de compréhension de lecture et sur la perception qu'a l'apprenant de l'utilité du dictionnaire comme stratégie de compréhension et de rétention.

Pour atteindre le deuxième objectif, l'élève doit apprendre le sens de mots spécifiques présents dans le texte. L'atteinte du deuxième objectif est évaluée de façon sommative, mesurable par le biais de test de vocabulaire créé par l'enseignante-chercheuse.

En tant que praticienne dans l'enseignement pendant 15 ans dont 4 aux niveaux secondaires premier cycle (7e, 8e, et 9e année), j'ai noté un intérêt chez les apprenants à utiliser l'ordinateur dans les salles de classes. Cet accueil de la machine démontrée par les élèves m'encourageait à vouloir intégrer de plus en plus l'ordinateur dans mon

enseignement afin de faciliter et promouvoir l'apprentissage. N'est-ce pas après tout un souci partagé par bien d'autres praticiens en éducation? Vu la richesse des dictionnaires électroniques disponibles sur le réseau d'ordinateurs à l'école et sur la toile, j'introduisais à mes élèves en 8e année d'immersion, un dictionnaire électronique à la fois selon le résultat d'apprentissage de lecture visé tout en leur donnant le choix de se servir du dictionnaire papier pour accomplir la même tâche de lecture. En comparant leurs niveaux de réussite dans les deux modes d'apprentissage du vocabulaire, la question d'efficacité des dictionnaires électroniques versus papier est née. Étant donné que cette problématique est encrée dans le vécu des apprenants en immersion française et que la méthodologie de recherche adoptée suit un processus cyclique de type réflexif, ce projet de recherche se définit comme une recherche action.

### 1.2.2 Rôle du dictionnaire

Tout dictionnaire, papier ou électronique, est considéré comme un outil familier à l'apprenant de langue seconde étant donné qu'il permet à ce dernier de vérifier le sens de base d'un mot, son orthographe et sa prononciation.

Lors d'une activité de lecture, le dictionnaire peut être particulièrement utile pour le lecteur dont les connaissances préalables du sujet et de la langue seconde sont encore faibles. Nagy (1999) souligne que le lecteur en L2 s'appuie surtout sur sa compétence lexicale pour comprendre ce qu'il lit. Il ajoute que le lecteur a aussi recours à l'inférence comme stratégie de compréhension. Mais en présence de mots inconnus ou à faible occurrence, le lecteur risque de faire des erreurs de compréhension ou même de rater le

sens du texte. Dans ce cas, la stratégie de recherche dans le dictionnaire assure la compréhension du texte.

Le dictionnaire aide le lecteur en L2 à développer ses connaissances lexicales de façon explicite. Si l'inférence peut contribuer à la compréhension du texte, elle reste insuffisante dans le processus d'acquisition du vocabulaire, puisqu'elle ne permet pas au lecteur de s'arrêter suffisamment sur le nouveau vocabulaire pour l'apprendre (Mondria et Wit-de Boer, 1991). Pour qu'il y ait apprentissage du vocabulaire, l'inférence doit être suivie d'une vérification du sens dans le dictionnaire et d'une analyse du mot (Schouten-van Parreren, tel que cité dans Mondria et Wit-de Boer, 1991).
Ceci nous amène à voir l'importance de la stratégie de l'utilisation du dictionnaire dans le développement des connaissances lexicales en L2, qui à leur tour aident à la compréhension de la lecture.

Le dictionnaire électronique n'est qu'un exemple de l'abondance des outils multimédias dans les milieux de l'éducation qui sont spécialement conçus pour l'apprentissage d'une langue seconde. Ces outils viennent répondre aux exigences des programmes d'études scolaires partout au Canada qui accordent de plus en plus une place considérable aux technologies de la communication et de l'information. En plus des fonctions de définitions des dictionnaires papier, un dictionnaire électronique permet de trouver plus rapidement une définition ou une traduction et offre les avantages de la consultation multimédia qui se résument dans les points suivants :

- entendre la prononciation des mots à phonologie imprévisible

- voir apparaître une liste d'exemples d'utilisation, une liste de citations célèbres contenant le mot
- bifurquer grâce à l'hypertexte vers d'autres mots utilisés dans les définitions, les exemples et les citations. (Tréville, 1994, p. 114)

# 2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme nous avons expliqué dans la section précédente, l'acquisition du vocabulaire et la compréhension de la lecture en L2 sont en étroite relation. Tout comme l'apprentissage du vocabulaire contribue à une meilleure compétence de lecture, le processus de compréhension et de construction du sens d'un texte favorise l'acquisition du vocabulaire (Chun et Plass, 1996, Lyman- Hager et Davis 1996). Il importe, par ce fait même de situer la question de recherche dans une perspective théorique cadrant non seulement avec le rôle du multimédia dans l'acquisition du vocabulaire L2 mais aussi avec la compréhension de la lecture.

## 2.1 La recension des écrits

### 2.1.1 Les logiciels de lecture

Une revue des recherches expérimentales portant sur l'efficacité des didacticiels de lecture faite par Desmarais (1998, p.108) donne 6 exemples de didacticiels visant l'apprentissage de langue seconde telle que l'arabe, l'espagnol, le français et l'allemand. Les résultats rapportés indiquent une meilleure réussite dans l'apprentissage associée surtout à l'utilisation des options spécifiques du logiciel. Dans la recherche d'Aweiss, (1993), par exemple, un gain en compréhension de lecture a été noté pour le groupe qui a eu accès au glossaire. D'ailleurs, les données de cette expérience ont attesté que les sujets ont davantage eu recours au glossaire qu'aux autres options disponibles (conjugueur, informations sur le texte). De plus, l'auteur fait remarquer que la qualité de la présentation du texte à l'écran et la facilité d'accès aux options disponibles constituent des facteurs qui influencent l'efficacité du didacticiel.

De même, dans la recherche de Chun et Plass, (1995, 1996), l'utilisation du logiciel de lecture en allemand *Cyberbuch* a contribué à un progrès dans la compétence lexicale. Ce progrès est attribué à l'option du logiciel permettant des associations du vocabulaire à des images, une option qui permet un renforcement explicite du vocabulaire et par conséquent une meilleure rétention.

Pour ce qui est des résultats relatifs à la recherche expérimentale de Lyman-Hager et Davis (1996), l'utilisation du didacticiel dans son ensemble a permis une acquisition plus efficace du vocabulaire que l'utilisation de la version papier.

Dans une autre recherche, Davis et Lyman- Hager (1997) ont investigué les interactions de 42 étudiants universitaires en français L2 avec les fonctions d'un programme de glosse. D'après les résultats de cette expérience, la grande majorité des sujets ont exprimé leur préférence du logiciel, mais il n'y avait pas de preuves définitives que le programme a contribué à une amélioration dans la compréhension de la lecture.
Un aperçu présenté par Tréville (2000 p. 79) souligne aussi que les recherches portant sur l'enseignement de la lecture en L2 à l'aide de didacticiels semblent indiquer une supériorité des logiciels de L2 aux méthodes d'enseignement traditionnelles, en terme d'apprentissage. Cependant, Tréville soulève l'effet des comportements manifestés par les apprenants en présence des logiciels sur l'efficacité de ces programmes de lecture. Dans cette perspective, elle cite les travaux de Goodfellow (1994) portant sur les stratégies spécifiques que les utilisateurs adoptent en présence de l'ordinateur. Dans le même sens, Thomas M. Segler, Helen Pain, et Antonella Sorace, (2002) ont examiné le

rôle des stratégies d'acquisition du vocabulaire incorporées dans un système d'apprentissage de langue assisté par ordinateurs. Ces auteurs adoptent la taxonomie de Schmitt (1995) qui groupe les stratégies sous 2 grandes catégories :

1-Les stratégies de découvertes relatives aux tâches de compréhension de lecture ou d'écoute qui pourront être appuyées par des dictionnaires internes et des glossaires internes.

2- Les stratégies de consolidation qui seront incorporées par des outils permettant à l'utilisateur de revoir et de consolider le vocabulaire acquis partiellement.

### 2.1.2 Les glossaires et les dictionnaires électroniques

Lise Desmarais, (1998, p.111) donne un résumé des résultats de 4 recherches portant sur l'utilisation des dictionnaires électroniques bilingues et monolingues. La recherche de Aust et al. (1993) a indiqué que les sujets ont consulté davantage les versions électroniques que les versions papier des dictionnaires étant donné que l'accès aux dictionnaires électroniques était plus facile et plus rapide. Par contre, ils n'ont trouvé aucune différence dans la compréhension et le rappel. Des résultats semblables ont été rapportés par Kubota et Ohtake (1997). Quant à la recherche de Leffa (1992), on a noté un gain important dans la compréhension de l'écrit quand les sujets ont eu recours au dictionnaire électronique.

Plusieurs autres revues des recherches portant sur l'effet des annotations en marge et des glossaires sur la compréhension de la lecture en L2, particulièrement celles faites par Davis, Lyman-Hager, (2000) et Chun (2001) notent que les résultats des recherches sont mixtes, parfois même conflictuels. Davis J. et Lyman-Hager M. (2000) illustrent cette

disparité dans les résultats des études revues. D'une part, les auteures citent Johnson (1982) qui a montré que le recours aux glosses a causé des brouillages dans la compréhension globale du texte. D'autre part, elles soulignent que les études de Davis (1989) et de Luo (1993) ont démontré que les annotations ont amélioré la compréhension d'un passage littéraire complexe. Leur conclusion était que les annotations en marge sont utiles dans le cas de textes contenant beaucoup de vocabulaire nouveau pour l'utilisateur.

Pour ce qui est des recherches comparatives entre la lecture en L2 dans un environnement multimédia et celle dans un environnement traditionnel sans l'assistance de l'ordinateur, Dorothy Chun (2001) cite la recherche empirique de Roby (1991) qui a trouvé que lorsque le lecteur en L2 avait accès à un dictionnaire électronique interne et des glossaires, il était capable de lire des textes dans un temps plus court et cherchait plus de mots dans le dictionnaire que s'il avait accès à un dictionnaire en papier seulement. Roby n'a pas trouvé de différence dans le niveau de compréhension de texte entre les lecteurs qui ont utilisé un dictionnaire électronique interne et ceux avec un dictionnaire en papier.

Des résultats semblables ont été trouvés dans les recherches de Aust et al (1993) menées auprès des lecteurs d'espagnol L2. Dans leur recherche, ils ont constaté que le lecteur cherchait 2 fois plus de mots dans un dictionnaire électronique que dans un dictionnaire papier, cependant les différences dans la compréhension du texte n'étaient pas significatives. Par ailleurs, Chun mentionne les recherches menées par Lomicka (1998) portant sur le type de glossaire utilisé. Lomicka suggère que l'accès aux glossaires électroniques détaillés avec des définitions, des traductions de L2 à L1, des images, des

références, des questions et des prononciations, pourrait contribuer à une meilleure compréhension comparé à l'accès aux glossaires traditionnels avec des définitions et des traductions seulement ou comparé à la lecture sans glossaire.

Une recherche empirique dont l'objectif était d'explorer les stratégies utilisées par le lecteur d'allemand L2 dans un environnement multimédia basé sur le web a été menée par Chun (1999). Ses données révèlent que les réactions des sujets envers certaines fonctions du programme variaient selon les différences dans les styles d'apprentissage des étudiants. Pour certains sujets, au style d'apprentissage auditif, le recours à la narration auditive du texte était utile dans la compréhension du texte. Pour d'autres, cette fonction n'était pas efficace. Elle ajoute qu'un glossaire interne est plus souvent consulté par le lecteur en L2 qu'un dictionnaire externe en ligne. Ceci est dû au fait que le glossaire interne est plus facile à consulter, ne cause pas autant d'interruption au processus de lecture, nécessite moins d'effort de la part du lecteur que le dictionnaire externe en ligne étant donné que l'apprenant reçoit la définition appropriée plutôt que de devoir choisir la bonne. Elle conclut qu'un accès combiné au glossaire interne et au dictionnaire externe améliore plus la compréhension en L2 qu'un accès au dictionnaire externe seul.

### 2.1.3 Environnement multimédia et styles d'apprenants

Dans une revue des recherches expérimentales menées entre 1990 et 1996 et portant sur les effets mesurables des environnements multimédias sur les résultats d'apprentissage et les styles d'apprenants, Dillon et Gabbard (1998) ont noté que les apprenants aux habiletés élevées, performent mieux que ceux aux habiletés faibles, peu importe le

médium d'instruction. Par contre, les outils technologiques qui fournissent des techniques d'aide explicites semblent aider les apprenants à faibles habiletés seulement à mieux réussir. Ces résultats suggèrent que pour que les programmes multimédias donnent des effets positifs en éducation, il faut qu'ils soient conçus pour des apprenants spécifiques.

Par ailleurs, Knight (1994) a investigué l'effet de l'utilisation du dictionnaire sur la compréhension et l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants d'espagnol L2 aux habiletés verbales élevées et faibles. Elle a conclu que les sujets aux habiletés verbales élevées ont mieux compris le texte et ont appris plus de mots que ceux aux habiletés faibles après l'activité de lecture sans l'utilisation du dictionnaire. Par contre, lorsqu'ils avaient accès à un dictionnaire électronique, les apprenants aux habiletés faibles comprenaient mieux le texte et apprenaient presque autant de mots que les élèves forts.

Dans cette même perspective, Chun rapporte les résultats de 2 recherches expérimentales menées par Yeung et al. (1997) auprès des apprenants d'habiletés différentes. D'après ces recherches, les glossaires internes améliorent la compréhension chez les apprenants de faibles habiletés, mais leur effet sur l'acquisition du nouveau vocabulaire est inférieur à celui des glossaires séparés externes. L'effet est inverse chez les apprenants de niveau élevé d'habiletés. Pour ces derniers, les glossaires internes réduisent leur compréhension en L2 mais améliorent l'apprentissage du nouveau vocabulaire.

Par ailleurs, les recherches de Plass, Chun, Mayer et Leutner (1998) ont étudié l'accès à des outils multimédia et leurs effets sur des apprenants universitaires d'alllemand L2 ayant des styles d'apprentissage différents. Ils ont trouvé que les étudiants apprennent mieux quand ils choisissent les modes d'instruction verbale et visuelle dans l'environnement multimédia que quand ils choisissent un des deux modes d'instruction seulement. De plus, tout comme les apprenants visuels bénéficient du mode d'instruction visuelle, les apprenants verbaux performent mieux quand ils ont accès aux éléments d'instruction verbale. Ces résultats soulèvent l'importance de s'assurer que les programmes multimédia contiennent autant d'annotations verbales que visuelles afin de mieux répondre aux différents styles d'apprentissage.

D'après Mayer (1997), l'instruction dans un environnement multimédia est efficace quand elle fournit une combinaison d'éléments verbaux et visuels parce que ce mode d'instruction aide les processus cognitifs des différents styles d'apprentissage.
D'après cette revue de la littérature, les effets des outils multimédia sur la compréhension en L2 ne sont pas conclusivement meilleurs que ceux des outils traditionnels non électroniques. Par contre, les environnements multimédia permettent l'intégration de différents modes d'instruction visuelle, verbale et auditive plus facilement que les environnements traditionnels. Par conséquent, l'hypermédia peut faciliter la conception de ressources pédagogiques capables de mieux répondre aux différents besoins des apprenants.

## 2.2 L'objet d'étude

À partir de cette perspective théorique et dans le but d'examiner l'efficacité de l'utilisation du dictionnaire électronique externe dans l'acquisition du vocabulaire français L2, ce travail présente les résultats d'une recherche action portant sur 2 éléments de l'apprentissage du lexique français L2 affectés par l'utilisation du dictionnaire électronique.

1- l'apprentissage des définitions de mots de vocabulaire spécifiques présents dans un contexte de lecture et l'évaluation sommative de cet apprentissage. L'effet de l'utilisation du dictionnaire électronique sur la rétention des mots de vocabulaire sera étudié en comparaison à l'utilisation du dictionnaire papier. Les comportements des différents styles d'apprenants et les stratégies dont ils se servent en présence de l'ordinateur seront aussi pris en considération.

2- La perception de l'apprenant quant à l'utilité de l'utilisation du dictionnaire électronique dans le processus de compréhension et de rétention du vocabulaire en L2. Les réponses des sujets relatives à l'importance qu'ils accordent au dictionnaire, aux avantages et inconvénients qu'ils attribuent au dictionnaire électronique, aux stratégies de compréhension et de rétention dont ils se servent, feront l'objet d'analyse de cette recherche.

# 3. MÉTHODOLOGIE

## 3.1 Cadre scolaire et Participants

La recherche action s'est déroulée dans une école située dans un grand centre urbain de l'Ouest canadien, majoritairement anglophone. Elle a pris place dans le cadre du cours de français en 8e année d'immersion française. Les sujets visés dans la recherche étaient tous les 38 élèves inscrits à l'école en 8e année pour l'année scolaire 2004-2005. Bien que 36 de ces élèves aient accepté de participer, 5 d'entre eux n'ont pas complété toutes les activités parce qu'ils étaient absents durant une partie des 3 semaines du projet. Pour cela, les données saisies provenaient de 31 élèves, ceux qui ont pris part à toutes les étapes aux dates prévues par l'enseignante-chercheuse. Tous les élèves participants étaient inscrits dans 2 classes de français et étaient âgés de 13 à 14 ans. Pour tous ces élèves, l'anglais est la langue de communication dominante avec leurs familles immédiates même pour cinq des élèves qui viennent de familles dont au moins un parent parle le français.

## 3.2 Ressources et matériaux utilisés

Toutes les activités du projet faisaient partie des leçons quotidiennes préparées par l'enseignante-chercheuse pour atteindre les résultats d'apprentissage du programme d'étude sans qu'il n'y ait d'interruption dans l'apprentissage scolaire des élèves. L'action pédagogique qui était à la base de ces activités était axée autour de 5 types d'interventions à commencer par la détermination des objectifs à atteindre, la sélection d'un contenu cadrant avec les objectifs, le modelage de l'apprentissage selon des

stratégies spécifiques, l'évaluation du progrès de l'apprentissage, l'auto-réflexion critique de l'élève sur sa propre expérience d'apprentissage.

### 3.2.1 Textes de lecture

Le projet consistait à lire 3 textes de français et de trouver le sens, la définition d'une quinzaine de mots soulignés en utilisant un dictionnaire papier ou électronique. Les deux premiers textes répondaient au besoin d'imaginaire. (Selon le programme d'études de français langue seconde- immersion de la province dans laquelle se situe l'école, la lecture des textes par les élèves répond au besoin d'information ou d'imaginaire.) Ces deux textes sont des extraits des deux romans suivants : *Jeremy Cheval* (Beaude, 2003) et *Les enfants de la rébellion un roman historique* (Julien 1991). Le troisième texte est un article intitulé *Les monstres de l'écran* (Cloutier 2003). Le choix de ces 3 textes s'est fait pour les raisons suivantes.

a) exposer les élèves à des textes informatifs et imaginaires.
b) Les romans dont les textes étaient tirés allaient être lus et étudiés en classe dans le cadre du cours de français.
c) Les passages sélectionnés étaient jugés par l'enseignante comme étant moyennement difficiles et contenaient un mélange suffisant de mots familiers et d'autres à occurrence faible pour former les listes de vocabulaire que les élèves devaient apprendre et sur lesquels ils allaient être évalués.

La longueur des textes était semblable, soit deux pages chaque texte, ainsi que leur format (police, grandeur et espacement de lignes). 16 mots étaient soulignés dans le 1^er^ texte, et 14 dans le 2^e^ et le 3^e^ textes. (Voir annexe # 1)

### 3.2.2 Dictionnaires

12 copies du dictionnaire français monolingue version papier « Petit Larousse illustré, 1990 » étaient distribuées aux élèves durant chaque activité de lecture. C'est le dictionnaire disponible à l'école pour les élèves de 7e 8e et 9e année.

Les élèves avaient accès à deux dictionnaires électroniques en ligne :

1- « Le dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française »

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp

Ce dictionnaire monolingue et bilingue (français- anglais et vice versa) a été sélectionné parce qu'il fournissait les définitions de lexique spécialisé qu'on ne trouve pas dans les dictionnaires non terminologiques.

2- « le dictionnaire français multi-fonctions de TV5.org »

http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp?Action=1

Ce dictionnaire multifonctions fournit des définitions, des synonymes, des conjugaisons ainsi que des traductions français/anglais et anglais/français des mots.

### 3.2.3 Tests de closure

Un test de rappel du vocabulaire appris était administré aux élèves 3 jours après la lecture de chaque texte. Les 3 tests de rappel du vocabulaire étaient conçus sous forme de tests de closure défini selon Tréville (1994) comme suit « un test lacunaire qui consiste à faire restituer, librement ou à partir de choix multiples, l'intégrité d'un texte préalablement amputé d'un dixième, environ, de ses mots prélevés à intervalles réguliers et remplacés par des espaces blancs ou lacunes. » La sélection des mots à restituer dans les tests de

closure était décidée au préalable par l'enseignante et correspondait aux mots recherchés dans le dictionnaire lors des activités de lecture. (Voir annexe # 2)

### 3.2.4 Questionnaires

Trois questionnaires portant sur la perception de l'élève de l'utilité du dictionnaire utilisé étaient administrés aux élèves immédiatement après chaque test de closure. Chaque questionnaire visait à faire ressortir en premier lieu les stratégies de compréhension utilisées volontairement par les élèves pour apprendre le sens de nouveaux mots. En deuxième lieu, l'élève était appelé à exprimer sa perception de l'utilité du dictionnaire électronique dans les processus de compréhension des nouveaux mots et de rétention de ces mots. Chaque questionnaire est composé de questions de type fermé et d'autres de type ouvert afin de pouvoir mieux mesurer les indicateurs à l'étude.
Ajoutons que les données fournies dans les questionnaires permettaient à l'enseignante de réviser les ressources utilisées ainsi que les techniques d'enseignement adoptées.
(Voir annexe # 3)

## 3.3 Procédure

Avant le début de l'expérience, une explication orale du projet, des buts visés et des attentes lors des activités a été donnée par l'enseignante- chercheuse responsable du cours de français aux 2 classes participantes.

L'expérience a duré 3 semaines pendant les cours de français réguliers (3 périodes de 56 minutes pour chaque classe par semaine). Chaque classe de huitième année était divisée

en 2 groupes (A et B) d'une dizaine d'élèves chacun. Ce groupement servait à deux buts : 1- assurer l'accès de chaque élève au même dictionnaire papier «Petit Larousse illustré, 1990 » disponible à l'école en nombre restreint; 2- limiter le nombre d'utilisateurs des ordinateurs à un maximum de10. Ceci permettait un fonctionnement relativement rapide du serveur de l'école qui gère le réseau d'ordinateurs et les ressources informatiques chargées en mémoire.

Durant une première étape, les élèves du groupe A lisaient une copie du texte imprimée sur papier, pendant que le deuxième groupe B avait accès à une copie électronique du texte, enregistrée sur le serveur de l'école dans un dossier dont l'accès est partagé par les élèves de 8$^{e}$ année.

Les élèves du groupe A lisaient une copie imprimée du texte, cherchaient la définition de chaque mot du texte souligné dans le dictionnaire «Petit Larousse illustré, 1990 » version papier, puis écrivaient la définition du mot dans leurs propres mots, dans un tableau à 3 colonnes une pour le mot, une pour la classe du mot et une troisième pour la définition (voir annexe # 1). Les élèves devaient inscrire chaque mot plein ou mot sémantique souligné (le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif et l'adverbe) avec le mot fonction qui lui est relatif (les verbes auxiliaires, les pronoms, les déterminants et les adverbes qui ne se terminent pas par -ment). Selon l'approche cognitive, cette stratégie a pour but d'aider l'élève à situer le mot à l'intérieur de réseaux sémantiques, morphologique et contextuels et par conséquent contribuer à une compréhension plus approfondie et un renforcement

de la mémorisation du nouveau mot. La construction de réseaux conceptuels est nécessaire à l'acquisition du vocabulaire (Barth, 2002).

Quant au groupe B qui lisait la copie électronique du texte, il accédait à un dictionnaire électronique présent sur l'internet. En cliquant sur chaque mot souligné, un hyperlien amenait l'élève vers un des deux dictionnaires utilisés dans cette recherche action (voir section 3.2.2). Ils tapaient le mot dans le programme du dictionnaire pour faire apparaître la définition qu'ils devaient lire, la reformuler dans leur propres mots, puis la taper dans le document du tableau à trois colonnes (identique à celui distribué au groupe A) enregistré au serveur de l'école dans un dossier partagé par les élèves de 8e année. Tous les élèves participants avaient déjà eu 2 expériences préalables durant l'année scolaire 2004-2005 avec l'utilisation du dictionnaire papier et les deux dictionnaires électroniques consultés dans ce projet. Ils étaient entraînés également à accéder des documents d'un dossier partagé et de les copier dans leurs dossiers personnels. Notons que le type de dictionnaire à utiliser était assigné à chaque groupe par l'enseignante pour les deux premiers textes lus. Par contre, les élèves ont choisi entre un dictionnaire version papier ou électronique lors de la lecture du troisième texte selon leur perception de l'efficacité de chaque format.

Une fois l'étape de la lecture du texte et la consultation du dictionnaire complétée, les élèves des deux groupes de chaque classe comparaient leurs définitions, ce qui visait à éliminer toute confusion relative au sens des mots et renforcer la compréhension du texte lu. Cette étape du projet avait un but exclusivement pédagogique parce qu`elle permettait

aux élèves de vérifier si leur compréhension des mots de vocabulaire était juste et ceci, avant de procéder à la rétention de ces mots. Pour cela, les définitions trouvées par les élèves n'étaient ni prises par l'enseignante ni analysées dans cette étude. Par contre, les élèves évaluaient la justesse des définitions dans les questionnaires d'auto-réflexion qui faisaient partie des données colligées et analysées dans cette recherche.

Les tests de closure visant l'évaluation de l'acquisition des mots de vocabulaire par les élèves étaient administrés aux 2 classes à la fin de la semaine après l'activité de correction et de comparaison des définitions. Tous les participants complétaient ces tests sur des copies imprimées. La correction du test se faisait immédiatement après dans la classe afin de permettre aux élèves de répondre au questionnaire.

L'enseignante-chercheuse était présente en tout temps pour superviser le déroulement des activités et pour fournir aux élèves de l'aide en cas de besoin, que ce soit au niveau de la langue française et du contenu des textes, ou au niveau technique, c'est-à-dire les fonctions du programme de traitement de texte utilisé, les hyperliens et l'accès aux dictionnaires électroniques à l'internet. Le temps alloué pour chaque activité du projet ne dépassait pas 56 minutes.

La collecte des données a été complétée sur une période de 3 semaines consécutives. Les données relatives à chacun des trois textes ont été saisies en 2 étapes :

1- Le test de closure qu'ils ont complété quelques jours après l'activité de lecture et de correction en classe.

2- Les réponses aux questionnaires de réflexion et de perception personnelle de l'utilité du dictionnaire fournies par les apprenants immédiatement après la correction des tests.

### 3.3.1 Difficultés techniques

Il importe de souligner, que la cueillette des données ne s'est pas complétée sans frustrations et même des retards causés par des lacunes dans l'infrastructure particulière nécessaire à l'intégration des ordinateurs dans les activités du projet. Ces lacunes se sont manifestées dans la première semaine du projet seulement. Elles étaient relatives à l'accès à l'Internet et aux droits attribués aux utilisateurs par le personnel technique embauché pour gérer le réseau d'ordinateurs à l'école. Quoiqu'ils soient mineurs, les problèmes techniques rencontrés lors des activités du projet surgissaient de façon plutôt imprévisible pendant que les apprenants complétaient les tâches prévues. Ces difficultés techniques affectaient les ressources électroniques nécessaires à l'accomplissement des leçons et se manifestaient tantôt par une interdiction d'accès au site du dictionnaire, tantôt par une désactivation des hyperliens dans les textes de lecture. Elles ne pouvaient être surmontées que par l'intervention du technicien responsable de la gestion du réseau. Évidemment, le temps pris pour contacter le technicien et les administrateurs en charge de la mise en place du réseau d'ordinateurs à l'école, afin que les changements nécessaires soient faits, réduisait les périodes de français prévues pour le opérations du projet. Même si l'enseignante a pris les mesures nécessaires pour compenser le temps perdu dans les problèmes techniques, on ne peut ignorer l'effet que ces problèmes auraient eu sur l'attitude des apprenants envers les ordinateurs et leur perception de l'efficacité des outils technologiques en général dans l'apprentissage.

# 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

En premier lieu, les données quantitatives provenant des résultats des tests de closure seront soumises à une analyse statistique. Dans une deuxième étape, une analyse du contenu des données qualitatives provenant des questionnaires d'auto-réflexion sera présentée. Cette double analyse a pour but de vérifier notre question de départ sous ses deux facettes. Commençons avec le premier aspect repris ci-dessous.

1- L'utilisation du dictionnaire électronique est-elle plus efficace que la consultation du dictionnaire papier dans la rétention des mots de vocabulaire français L2?

## 4.1 L'analyse des scores aux tests de vocabulaire

Les données analysées à l'aide du logiciel SPSS version 9.0 ont été rassemblées suivant deux séries.

**Série 1-** Les tableaux A, B et C présentent les résultats de deux groupes simultanés de participants sur le même test, selon la version du dictionnaire assignée ou choisie.

**Série 2-** Les tableaux D et E présentent les résultats du même groupe de participants sur deux tests consécutifs 1 et 2, selon la version du dictionnaire assignée ou choisie.

Des tests T ont été effectués pour comparer les moyennes des groupes à l'intérieur des séries de données. Le seuil de signification pour les tests d'hypothèses de cette étude était de 0,05.

Aucune différence significative n'a été trouvée entre les groupes ayant travaillé avec le dictionnaire papier et électronique.

Voici les détails des résultats.

## SÉRIE 1

**Tableau A**- Résultats du test de vocabulaire #1 selon la version du dictionnaire **assignée**.

| Statistiques du groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | DICT | N | moyenne | Écart type | Erreur type moyenne |
| Test #1 | papier | 15 | 6,900 | 2,225 | 0,584 |
| Test #1 | électro | 16 | 6,406 | 1,507 | 0,426 |

| | Test Levene pour l'égalité des variances | | Test-t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. bilatérale | Différence moyenne | Différence de l'erreur standard | 95% intervalle de confiance de la différence | |
| | | | | | | | | inférieur | supérieur |
| Variances égales supposées | 2,460 | 0,128 | 0,689 | 29 | 0,596 | 0,494 | 0,716 | -0,971 | 1,959 |
| riances égales non-supposées | | | 0,683 | 26,005 | 0,501 | 0,494 | 0,723 | -0,992 | 1,980 |

**Tableau B**- Résultats du test de vocabulaire #2 selon la version du dictionnaire **assignée**.

| Statistiques du groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | DICT | N | moyenne | Écart type | Erreur type moyenne |
| Test #2 | papier | 16 | 5,594 | 1,675 | 0,419 |
| Test #2 | électro | 15 | 6,500 | 1,282 | 0,331 |

| | Test Levene pour l'égalité des variances | | Test-t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. bilatérale | Différence moyenne | Différence de l'erreur standard | 95% intervalle de confiance de la différence | |
| | | | | | | | | inférieur | supérieur |
| Variances égales supposées | 0,179 | 0,675 | 1,683 | 29 | 0,103 | 0,903 | 0,539 | -0,195 | 2,008 |
| riances égales non-supposées | | | 0,698 | 27,917 | 0,101 | 0,906 | 0,534 | -0,187 | 2,000 |

**Tableau C** : Résultats du test de vocabulaire #3 selon la version du dictionnaire **choisie**

| Statistiques du groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | DICT | N | moyenne | Écart type | Erreur type moyenne |
| Test #3 | papier | 11 | 6,500 | 2,225 | 0,671 |
| Test #3 | électro | 20 | 5,675 | 1,507 | 0,337 |

| | Test Levene pour l'égalité des variances | | Test-t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. bilatérale | Différence moyenne | Différence de l'erreur standard | 95% intervalle de confiance de la différence | |
| | | | | | | | | inférieur | supérieur |
| Variances égales supposées | 6,666 | 0,015 | 1,230 | 29 | 0,229 | 0,825 | 0,671 | -0,547 | 2,197 |
| Variances égales non-supposées | | | 1,099 | 15,173 | 0,289 | 0,825 | 0,751 | -0,773 | 2,423 |

D'après les valeurs de Sig. bilatérale (0,596 et 0,229) dans les tableaux A et C précédents, même si les moyennes des résultats du groupe papier sur les tests # 1($\mu$=6,9) et #3 ($\mu$=6,5) sont supérieures à celles du groupe électronique # 1($\mu$=6,4) et #3 ($\mu$=5,6), cette différence n'est pas significative. Cette hausse dans les moyennes du groupe papier pourrait être dû au fait que l'utilisation du dictionnaire version papier requiert plus de temps de la part de l'élève que celle du dictionnaire électronique. Même si les élèves sont plus habitués à la version papier du dictionnaire, ça leur prend plus de temps à chercher le mot dans le dictionnaire papier qu'à le taper dans la version électronique pour faire apparaître la définition. Or ce temps investi dans la tâche pourrait entraîner plus d'activités de recherche dans le dictionnaire électronique et par conséquent affecter positivement l'acquisition incidente des mots. Cette relation entre le taux d'activités de recherche dans le dictionnaire et l'acquisition incidente du vocabulaire a été soulignée dans les résultats de la recherche menée par Hill M. & Lauffer B. (2003). D'ailleurs la facilité de l'utilisation du dictionnaire électronique et la rapidité avec laquelle les définitions apparaissent semblent être bien appréciées par les élèves au point qu'ils choisissent la version électronique pour ces raisons même si le score obtenu en utilisant ce dictionnaire est inférieur au score obtenu à la suite de l'utilisation de la version papier. En fait, 20 apprenants (65% du total des sujets) ont choisi le dictionnaire électronique

pendant la lecture du troisième texte. Nous reprenons cette observation plus en détails dans la deuxième partie de notre analyse du contenu des questionnaires.

Les tableaux de « statistiques de groupe » A et B indiquent aussi que la moyenne du groupe papier (15 participants) sur le test #1 (μ=6,9) est supérieure à la moyenne du même groupe (15 participants) sur le test #2 (μ=6,5) quand ce groupe a utilisé la version électronique. Afin de vérifier la signification de cette observation, nous avons effectué le test-T sur la série 2 de données présentées dans les tableaux D et E ci-dessous.

**SÉRIE 2**

**Tableau D** : Résultats des tests de vocabulaire #1 (dictionnaire papier) et #2 (dictionnaire électronique) du même groupe de sujets.

| Statistiques du groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | DICT | N | moyenne | Écart type | Erreur type moyenne |
| Test #1 | papier | 15 | 6,900 | 2,261 | 0,584 |
| Test #2 | électro | 15 | 6,500 | 1,282 | 0,331 |

| | Test Levene pour l'égalité des variances | | Test-t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. bilatérale | Différence moyenne | Différence de l'erreur standard | 95% intervalle de confiance de la différence | |
| | | | | | | | | inférieur | supérieur |
| Variances égales supposées | 4,996 | 0,034 | 0,596 | 28 | 0,556 | 0,400 | 0,671 | -0,975 | 1,775 |
| Variances égales non-supposées | | | 0,596 | 22,153 | 0,557 | 0,400 | 0,671 | -0,991 | 1,791 |

**Tableau E**: Résultats des tests de vocabulaire #1 (dictionnaire électronique) et #2 (dictionnaire papier) du même groupe de participants

| Statistiques du groupe | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | DICT | N | moyenne | Écart type | Erreur type moyenne |
| Test #1 | électro | 16 | 6,406 | 1,705 | 0,426 |
| Test #2 | papier | 16 | 5,594 | 1,675 | 0,419 |

| | Test Levene pour l'égalité des variances | | Test-t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. bilatérale | Différence moyenne | Différence de l'erreur standard | 95% intervalle de confiance de la différence | |
| | | | | | | | | inférieur | supérieur |
| Variances égales supposées | 0,004 | 0,947 | -1,360 | 30 | 0,184 | -0,184 | -0,183 | -2,033 | 0,408 |
| Variances égales non-supposées | | | -1,360 | 29,991 | 0,184 | -0,184 | -0,183 | -2,033 | 0,408 |

Encore une fois, les valeurs de sig. = 0,556 du tableau D et sig.= 0,184 du tableau E montrent que les différences entre les moyennes des groupes papier et électronique sur les tests #1 et #2 ne sont pas statistiquement significatives.

La moyenne des résultats sur le test #2 était inférieure à la moyenne des résultats sur le test #1 peu importe la version du dictionnaire utilisée. Comme il s'agissait de tests différés de 3 jours après l'activité de lecture, la préparation individuelle de chaque participant, à partir du moment où il utilise le dictionnaire jusqu'au temps du test, aurait probablement affecté le degré de réussite sur les tests plus que la version du dictionnaire utilisée. Cette préparation incluait autant les comportements de chaque sujet en présence de l'ordinateur que les stratégies dont il s'est servi ultérieurement pour mémoriser les définitions des mots soulignés. Il ne faut pas oublier que différents apprenants s'appuient sur différentes modalités d'acquisition du vocabulaire telles que la négociation du sens, l'inférence, l'apprentissage incident, l'usage des mots apparentés, etc. De même, le recours à une modalité est souvent influencé par l'habitude, le style d'apprentissage de

l'apprenant et son niveau de compétences en L2 mais n'est pas toujours très efficace (Tréville, 2000).

En somme cette partie de l'analyse statistique montre à l'instar de la recherche de Aust. et al (tel que cité dans Desmarais 1998), qu'il n'existe pas de différence significative entre l'effet du dictionnaire papier ou électronique sur l'acquisition du vocabulaire.

Nous tentons dans la partie de cette analyse qui suit de vérifier notre question du départ dans sa deuxième facette qui était la suivante :

2- Quelle est la perception de l'apprenant quant à l'utilité de l'utilisation du dictionnaire électronique dans le processus de compréhension et de rétention du vocabulaire en L2?

### 4.2 Analyse du contenu des questionnaires

L'analyse des données colligées se rapporte aux points suivants :

1- La perception des apprenants quant à l'utilité du dictionnaire dans la compréhension des mots inconnus et la rétention du nouveau vocabulaire.

2- Le choix des apprenants entre la version papier et la version électronique et leurs perceptions des avantages et des inconvénients de chaque version.

#### 4.2.1 Le dictionnaire et la compréhension vocabulaire en L2

**Tableau F** : L'utilité du dictionnaire version papier ou électronique dans la compréhension du vocabulaire L2 selon la perception des sujets.

| Degrés d'utilité de la stratégie du dictionnaire | Répartition des répondants |
|---|---|
| Très utile | 19 (61%) |
| Plus ou moins utile | 12 (39%) |
| Peu utile | 0 (0%) |
| Pas du tout utile | 0 (0%) |
| **Total** | **31 (100%)** |

Les données du tableau F nous indiquent que tous les sujets perçoivent le dictionnaire comme une stratégie utile dans la compréhension du vocabulaire. Les apprenants emploient cette stratégie parmi d'autres stratégies de compréhension, comme nous montrent leurs réponses à la question #1 des questionnaires #1, #2 et #3 reprise ci-dessous.

**1-** De quelle stratégie t'es-tu servi pour apprendre le sens des mots soulignés dans le texte que tu as lu? Pour chaque stratégie que tu as utilisée, écris le mot du texte pour lequel la stratégie t'a été utile.

| Stratégies de compréhension de nouveaux mots | Oui | Mots | Non |
|---|---|---|---|
| Je relis la phrase pour comprendre qui fait quoi? (La structure de la phrase sujet- verbe- complément) | | | |
| Je lis plus loin dans le texte pour voir si le contexte explique le mot difficile. (contexte - avant/après) | | | |
| Je vois la racine du mot. | | | |
| Je cherche volontairement le mot dans le dictionnaire. | | | |
| Je vérifie la ponctuation de la phrase. (les points, les virgules, les guillemets, ?,!, ...) | | | |
| Autre stratégie dont tu te sers. (Explique) | | | |

Ces réponses sont présentées dans le tableau G.

**Tableau G** : Le recours à la stratégie du dictionnaire version papier ou électronique comme aide à la compréhension du vocabulaire en L2.

| Stratégies sélectionnée | Répartition des répondants | | |
|---|---|---|---|
| | 1er texte | 2e texte | 3e texte |
| Recours exclusif à la stratégie du dictionnaire | 1 (3%) | 1 (3%) | 4 (13%) |
| Recours à d'autres stratégies de compréhension que le dictionnaire | 4 (13%) | 1 (3%) | 2 (6%) |
| Recours au dictionnaire et à d'autres stratégies de compréhension | 26 (84%) | 29(94%) | 25 (81%) |
| **Total** | **31 (100%)** | **31 (100%)** | **31 (100%)** |

Dans les trois textes lus, le dictionnaire, version papier ou électronique était consulté par au moins 80% des élèves. Peu importe le nombre de stratégies de compréhension utilisées, le recours au dictionnaire est presque toujours mentionné. Dans le cas des élèves stratégiques capables d'utiliser plusieurs outils de compréhension (3 stratégies ou plus), l'utilisation du dictionnaire en est souvent une. Pour les élèves qui n'utilisent qu'une ou 2 stratégies, celle du dictionnaire est également sélectionnée.

À la lumière de ces résultats, on peut dire que parmi les élèves qui ont indiqué avoir eu recours au dictionnaire (80% à 94%) il est fort probable de trouver des niveaux d'habiletés différents tout comme des apprenants aux intelligences variées. Donc, l'utilisation du dictionnaire ne semble pas être limitée à un type d'apprenant spécifique. C'est un outil apprécié autant par le « bon lecteur » aux aptitudes élevées que par le lecteur moins avancé.

### 4.2.2 Le dictionnaire et la rétention du nouveau vocabulaire

**Tableau H** : L'utilité du dictionnaire dans la rétention du vocabulaire en L2

| Degrés d'utilité de la stratégie du dictionnaire | Répartition des répondants |
|---|---|
| Très utile | 4 (13%) |
| Plus ou moins utile | 18 (58%) |
| Peu utile | 9 (29%) |
| Pas du tout utile | 0 (0%) |
| **Total** | **31 (100%)** |

Les données du tableau H ci-dessus montrent que les apprenants perçoivent le dictionnaire comme une stratégie moins utile dans la rétention des mots que dans la compréhension du texte. 29% des sujets voient peu d'utilité dans la stratégie du dictionnaire comme aide à l'acquisition du vocabulaire. Ceci est probablement dû au fait qu'ils ne saisissent pas l'importance de l'acquisition incidente du vocabulaire qui accompagne souvent le processus de compréhension lors de la lecture. Le tableau I ci-dessous illustre bien cette divergence de la perception des élèves.

**Tableau I** : La stratégie la plus utile pour la compréhension et la rétention du vocabulaire en L2

| | Répartition des réponses | |
|---|---|---|
| **Stratégie la plus utile** | **Pour la compréhension** | **Pour la rétention** |
| **Chercher le sens dans le dictionnaire** | 28 (90%) | 0 (0%) |
| **Autres stratégies que le dictionnaire** | 3 (10%) | 31 (100%) |
| **Total** | **31 (100%)** | **31 (100%)** |

Nous déduisons des réponses des élèves dans le tableau I qu'ils ne voient pas la stratégie du dictionnaire comme étant la plus utile dans la rétention du vocabulaire L2. Nous avons établi une synthèse des stratégies perçues par les élèves comme étant les plus efficaces dans la rétention du vocabulaire.

**Tableau J** : les stratégies les plus utiles dans la rétention du vocabulaire en L2

| Stratégies de rétention du vocabulaire en L2 | Répartition des répondants | |
|---|---|---|
| Mémoriser en répétant oralement, plusieurs fois, le mot et la définition | 10 | 32% |
| Mémoriser en écrivant plusieurs fois le mot et la définition | 7 | 23% |
| Employer le mot dans une phrase provenant du contexte de lecture | 6 | 19% |
| Formuler la définition dans ses propres mots | 4 | 13% |
| Faire des liens sémantiques mentaux | 3 | 10% |
| Se tester soi-même pour vérifier si la définition du mot est bien apprise | 1 | 3% |
| **Total** | **31** | **100%** |

Cette liste brève démontre que les élèves perçoivent l'acquisition du vocabulaire comme étant le produit d'un effort intentionnel basé sur la pratique et la mémorisation du mot et de sa définition. Ceci explique pourquoi ils ne considèrent pas le dictionnaire comme étant la stratégie la plus utile dans la rétention du vocabulaire.

### 4.2.3 Choix entre le dictionnaire papier et le dictionnaire électronique

Comme nous avons mentionné au préalable, les participants avaient le choix d'utiliser le dictionnaire papier ou électronique pour chercher le sens des mots soulignés dans le 3$^{e}$ texte de lecture. Ainsi 20 sujets ont choisi la version électronique et 11 ont sélectionné le dictionnaire papier. Dans le questionnaire #3, ils ont indiqué leur choix et les raisons pour lesquelles ils ont décidé d'utiliser une version ou l'autre du dictionnaire. Un inventaire des raisons données par chaque groupe est présenté ci- dessous.

| Les raisons du groupe électronique (66% des participants) |
|---|
| 1- Le dictionnaire électronique est plus rapide, il suffit de taper le mot et la définition apparaît. |
| 2- Le dictionnaire électronique est plus facile de s'en servir. Je ne dois pas savoir l'infinitif d'un verbe, je peux taper le verbe conjugué. |
| 3- L'utilisation du dictionnaire électronique donne plus de temps pour revoir et mémoriser la définition. |
| 4- Le dictionnaire électronique permet de trouver le sens des mots difficiles dans la définition à travers l'hyperlien. C'est plus facile de comprendre le sens des mots. |

| Les raisons du groupe papier (35% des participants) |
|---|
| 1- Je comprends mieux les définitions des mots. |
| 2- Je peux compter sur le fonctionnement du dictionnaire papier sans m'inquiéter des problèmes techniques associés au dictionnaire électronique. Donc le dictionnaire papier est plus efficace que le dictionnaire électronique. |
| 3- Je me concentre mieux quand je dois faire l'effort moi-même de trouver le mot dans le dictionnaire papier en cherchant par ordre alphabétique. |
| 4- Le dictionnaire papier donne de meilleures définitions que le dictionnaire électronique. |
| 5- Je comprends mieux l'organisation du dictionnaire papier. |
| 6- Je perds ma concentration en face de l'ordinateur. Le dictionnaire papier est plus simple et plus direct que le dictionnaire électronique. |
| 7- Je pense plus profondément quand je dois trouver moi-même l'infinitif du verbe. Je deviens plus indépendante. |
| 8- Je ne suis pas une experte dans les ordinateurs. Je trouve les mots plus facilement dans le dictionnaire papier. |
| 9- Quand j'écris la définition à la main je la retiens plus vite que quand je la tape. |

Plusieurs points sont importants à noter en comparant les listes des raisons des deux groupes. Les styles dans lesquels les élèves de chaque groupe ont indiqué leurs raisons sont différents d'un groupe à l'autre. Les sujets du groupe électronique ont parlé des avantages du dictionnaire électronique à la troisième personne, alors que ceux du groupe papier ont utilisé la première personne plus souvent. Leurs raisons d'utiliser le dictionnaire papier sont plus personnelles que celles du groupe électronique. D'ailleurs, les raisons du groupe papier sont plus nombreuses que celles du groupe électronique en dépit du fait que l'effectif du groupe papier ne représente que 35% des participants. On

dirait que les sujets du groupe papier sont plus conscients de leurs styles d'apprentissage et de ce qui les aide à apprendre à réussir le mieux. Quant aux apprenants du groupe électronique, ils choisissent la version du dictionnaire la plus facile, qui exige le moins d'effort et qui leur permet d'accomplir la tâche le plus vite possible.

En deuxième lieu, il est important de souligner que les apprenants du groupe papier voient dans la concentration et l'effort deux facteurs nécessaires à l'apprentissage et plus associés au dictionnaire papier qu'au dictionnaire électronique. Même si les élèves de ce groupe reconnaissent que le dictionnaire électronique est plus rapide et plus facile que le dictionnaire papier, ils ne considèrent pas ces avantages importants dans leur apprentissage. Aux questions # 3 et #4 du questionnaire #2 reprises ci- après, les élèves avaient comme consigne de donner un avantage à chaque version du dictionnaire.

| Questions tirées du questionnaire #2 |
| --- |
| **3-** Vois-tu un avantage du dictionnaire électronique par rapport au dictionnaire papier? Explique. |
| **4-** Vois-tu un avantage du dictionnaire papier par rapport au dictionnaire électronique? Explique. |

Suite à une vérification de leurs réponses nous avons trouvé que parmi les 11 qui ont choisi le dictionnaire papier, 6 ont indiqué la rapidité et la facilité comme avantages du dictionnaire électronique. 5 des 11 n'ont trouvé aucun avantage. Au contraire, ils ont mentionné des inconvénients du dictionnaire électronique tels que les problèmes techniques associés à l'accès à l'internet, le temps pris pour taper qui pour eux est plus long que d'écrire.

À la lumière des réponses des élèves, nous avons constaté qu'ils ne semblent pas accorder d'importance aux fonctions variées présentes dans le dictionnaire électronique,

telles que le conjugueur, la traduction, les synonymes. Aucun élève n'a mentionné ces options comme étant des avantages du dictionnaire électronique. De plus, nous avons noté que les élèves qui avaient accès au dictionnaire électronique lors des activités de lecture, finissaient la tâche plus vite que ceux qui utilisaient le dictionnaire papier. Ceci nous amène à croire que les élèves ne tiraient pas profit des diverses informations qu'offre le programme du dictionnaire électronique. Ils se limitaient aux informations qui leur permettaient de répondre le plus rapidement possible aux questions de la tâche à compléter.

Nos constatations rejoignent ceux de la recherche expérimentale de Aweiss, (1993) qui portait sur l'apprentissage de l'arabe L2 au niveau universitaire. Les résultats de l'expérience de Aweiss ont démontré que les sujets ont eu davantage recours au glossaire qu'aux autres options disponibles.
En résumé, 66% des apprenants dans notre recherche ont choisi de consulter le dictionnaire électronique et ont indiqué qu'ils préfèrent cette version du dictionnaire à la version papier pour les raisons de rapidité et de facilité. Des résultats similaires ont été rapportés dans la recherche de Aust et al, (1993).

Suite à cette analyse des scores des tests de vocabulaire et des réponses des apprenants aux questionnaires nous déduisons le suivant :
Nos résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre l'effet de l'utilisation du dictionnaire électronique et le dictionnaire papier sur la rétention du vocabulaire. Quant à la perception des élèves de l'utilité du dictionnaire électronique

dans la compréhension de lecture et l'acquisition du vocabulaire, nos données sont conformes aux résultats de plusieurs autres recherches qui ont indiqué que la majorité des sujets préfèrent utiliser la version hypermédia à la version papier, qu'elle soit un glosse ou un dictionnaire interne ou externe, (Aust et al, 1993; Aweiss, 1993; Davis et Lyman-Hager, 1997).

# 5- CONCLUSION

Cette étude a comparé l'efficacité du dictionnaire électronique et dictionnaire papier dans l'acquisition du vocabulaire français L2 par des apprenants en 8e année d'immersion française. À l'aide des résultats de tests de closure portant sur des mots de vocabulaire et des réponses des sujets aux questionnaires d'auto-réflexion nous avons tenté de répondre à la question du départ et de montrer la perception qu'ont les apprenants de l'utilité du dictionnaire électronique dans la compréhension et l'acquisition du vocabulaire.

Pour plusieurs apprenants en 8e année d'immersion française, le dictionnaire électronique présente l'avantage de faciliter la tâche de recherche de mots et la rendre plus rapide que le dictionnaire papier, compte tenu des conditions technologiques nécessaires pour l'accès au dictionnaire et son fonctionnement. D'ailleurs, les raisons évoquées par les élèves pour choisir l'un ou l'autre des dictionnaires nous portent à croire que les avantages principaux des dictionnaires électroniques sont la rapidité et la facilité. Cependant, grâce à l'hypertexte, les dictionnaires électroniques sur la toile peuvent offrir une richesse au niveau des ressources autres que la définition. La disponibilité d'une variété de ressources telles que la traduction, les exemples d'utilisation du mot dans un autre contexte, les explications visuelles et la prononciation, répondrait mieux aux besoins de différents apprenants et devrait favoriser la construction de réseaux sémantiques à condition que l'utilisateur les accède.

Cependant, il s'agit de voir à ce que l'apprenant puisse tirer profit du fait qu'il peut compléter la recherche du mot plus vite et plus facilement ou qu'il peut accéder à une variété de ressources. Ce n'est pas une tâche aussi simple à accomplir. Dans le cas de cette expérience les élèves étaient informés que le but de l'activité de recherche dans le dictionnaire est de comprendre le sens du mot pour l'apprendre. Cependant, plusieurs de nos participants semblaient plus attirés par le fait qu'ils pouvaient compléter le tableau de définitions rapidement que par les options présentes dans le dictionnaire électronique. Pour que les apprenants puissent bénéficier de toutes les fonctions disponibles dans le programme de dictionnaire, ils devraient être guidés de façon explicite par des questions qui les incitent à utiliser les différentes options. Ceci pourrait également être atteint par la création de logiciel convivial en acquisition de vocabulaire conçu spécifiquement pour guider les apprenants dans leurs processus cognitifs de construction de réseaux sémantiques variés. Rappelons que ce type de programme pédagogique est plus facilement concevable dans un environnement hypermédia que dans un environnement conventionnel.

Desmarais (1998) souligne que généralement les apprenants aiment utiliser l'ordinateur mais n'ont pas nécessairement d'intérêt dans le contenu d'apprentissage présenté à la machine. Ceci semble être le cas dans cette recherche. Nos résultats ont démontré une préférence chez 65% des sujets d'utiliser le dictionnaire électronique plutôt que le dictionnaire papier. Pourtant les apprenants de ce groupe avaient hâte de finir la tâche de recherche. Même si la plupart des élèves en 8$^{e}$ année préfèrent l'ordinateur au papier, ou du moins le premier contact avec la machine, ils sont moins intéressés à rechercher dans

le dictionnaire. Nikolova, (2004) suggère une utilisation du dictionnaire par l'apprenant qui dépasse la simple recherche de définitions. Elle propose d'impliquer les apprenants dans des activités où ils doivent, en plus de chercher le sens du mot dans le dictionnaire, créer un glossaire interne, des hyperliens du mot à sa définition dans le glossaire, à une représentation graphique et la prononciation du mot. Ce type d'activité possible dans un environnement multimédia, rend l'utilisation du dictionnaire électronique plus intéressante et plus favorable à l'apprentissage du vocabulaire. L'atteinte de ce but nécessite une collaboration entre les chercheurs en éducation et les pédagogues conscients des théories d'apprentissage et des concepteurs de programmes multimédia.

Quel médium est plus efficace pour l'apprentissage? Le fait que nous n'avons pas noté de différence significative entre les résultats des groupes du dictionnaire papier et électronique nous rappelle que la réponse à cette question n'est pas aussi simple. Ce qui rend un dictionnaire plus efficace qu'un autre ne se limite pas aux scores obtenus sur des tests. Il faut tenir compte du contenu et de l'organisation de l'information à l'intérieur du dictionnaire, du temps nécessaire à l'utilisation, des comportements et de l'attitude des apprenants (Desmarais, 1998).

# ANNEXES

## Annexe I : Texte #1

### Extrait du roman Jeremy Cheval (Chapitre 1- pages 7-10)
### Par Pierre-Marie Beaude

Chaque matin, à peine réveillé, Jeremy se demandait bien ce que Flamme allait encore inventer pour lui gâcher sa journée. Depuis que monsieur Norton lui avait fait cadeau de ce maudit cheval, il n'avait que des ennuis. Un animal superbe, cet appaloosa. Port de tête majestueux, crinière longue et soyeuse, robe blanc et feu. Le caractère aussi était de feu! Jeremy était à peu près le seul être humain à pouvoir l'approcher, mais ce n'était pas sans risques. Quand il passait l'étrille, le cheval se débrouillait pour le coincer contre les palissades de l'enclos. Une seule solution pour ne pas finir étouffé : se faufiler sous le ventre, entre les pattes. Et si Jeremy passait à côté de l'abreuvoir, ou quand il apportait du foin, il devait encore veiller à ne prendre un coup de dent, ou un violent coup de tête. C'était déjà arrivé. Il s'était relevé tout estourbi, sous le regard narquois de l'appaloosa. Ce pétillement d'intelligence dans l'œil de l'animal avait étonné Jeremy. Ce cheval riait et rusait comme un homme.

Personne, bien entendu, n'avait réussi à le maîtriser. Monsieur Norton, qui ne comptait plus ses victoires dans les rodéos du grand Ouest, n'avait pas tenu plus de dix secondes sur son dos. Les fermiers des ranchs voisins étaient venus observer le phénomène.
- Attends voir, disaient-ils à tour de rôle. Je m'en vais lui apprendre les manières.
- C'est tout vu, répliquait Norton. Tu ne tiendras pas vingt secondes. Le temps que j'allume ma pipe, et hop! Il t'aura mis les fesses en compote !

On pariait une paire de bottes, un ceinturon. Norton ne sut bientôt plus quoi faire des bottes et des ceinturons. Un à un, les fermiers s'étaient retrouvés dans la poussière, le dos tout démantibulé. Ils ramassaient leur chapeau, le frottaient du plat de la main :
- Cette bête- là, tu n'en tireras rien, Norton. C'est un cheval d'Indien.
D'autres disaient :
- Cette carne ne vaut pas l'herbe qu'elle mange. Qui t'a vendu pareil démon?

Comment Flamme était arrivé à la ferme, c'était toute une histoire. Tout avait commencé au saloon de Redstone où Norton se rendait les samedis soir pour son habituelle partie de poker. Il était un joueur remarquable qui perdait rarement. Un métis nommé Chien Jaune vint un soir s'installer à sa table, l'esprit tout embrumé d'alcool. Il perdit un gros paquet de dollars, qui lui venait, disait-il de la vente d'une belle pouliche appaloosa. Quand il n'eut plus d'argent, Norton le chassa. Chien jaune sortit dans la nuit, mais rentra un peu plus tard dans le saloon en tirant un cheval par la bride. On l'aurait normalement chassé sans manières, mais le cheval démontrait une telle majesté que tout le monde resta coi. Chien Jaune et le cheval passèrent entre les tables, s'arrêtèrent au bar où le métis demanda un whisky pour lui et un seau d'eau bien fraîche pour son cheval. Chien jaune lui murmura quelque chose à l'oreille, et le cheval hennit d'une si drôle de manière qu'on aurait cru l'entendre rire.

- Des histoires qu'on se raconte entre nous, dit mystérieusement Chien jaune.

De sa voix d'ivrogne, il lui ordonna de lever la patte avant droite, puis la gauche, et l'appaloosa obéit aussitôt. Le métis amusa un bon bout de temps les clients du saloon avec ce cheval si drôle, dont le regard brillait comme celui d'un homme. Ensuite, il revint à la table de jeu et dit qu'il misait l'animal. Norton accepta et lui servit un autre whisky. Quelques verres d'alcool plus tard, le bel appaloosa était devenu la propriété de Norton.

Afin de bien comprendre le sens des mots et leur bon emploi dans la phrase, il faut écrire la définition dans ses propres mots. Il faut aussi écrire les mots de la façon suivante :

Le verbe avec son sujet- l'adjectif avec le mot qu'il décrit- le nom commun avec le déterminant qui le précède. Voici des exemples

| **Mots** | **Classe** | **définition** |
|---|---|---|
| Flamme (le cheval)… gâcher | Verbe du 1er gr | |
| Cet appaloosa | Nom masculin | |
| | | |
| | | |
| Il (Jeremy) s'est levé, tout estourbi | Adjectif | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**Annexe I : Texte #2**

**Extrait du roman « Enfants de la rébellion » (Chapitre 1- pages 11 - 14)**
**Par Susanne Julien**

De grosses gouttes tristes et glacées tombent drues d'un ciel gris et monotone. Quel temps moche!

Pourtant la fin de semaine s'annonçait bien pour les jumeaux. Depuis quelque temps déjà, ils en rêvaient de ces deux jours à Saint-Rémi, chez leur grand-mère. Sans cette pluie froide, ils auraient pu se balader en bicyclette dans la campagne, aller à la pêche à la truite, ou encore escalader la montagne tout près de là, peut-être même se baigner dans la rivière. Même le terrain de tennis est inondé.

Non vraiment, il n'y a pas grand-chose à faire par ce mauvais temps!

- Je m'ennuie, soupire Mijanou.
- Moi aussi, approuve Nicolas.

Les jumeaux se font une grimace qui en dit long sur leur état d'âme. À les regarder, on peut difficilement deviner leur lien de parenté. Ils se ressemblent si peu. Mijanou, toute menue, avec ses traits délicats et ses cheveux noirs bouclés est l'antipode de son frère plutôt grand pour ses quatorze ans, à l'allure sportive et aux cheveux blonds et raides. De commun, il n'ont que leurs yeux, d'un bleu profond et ornés de grands cils noirs.

- Si on jouait au OKO? Propose Nicolas.

- Pas encore, rejette aussitôt Mijanou. On a déjà joué ce matin.

- Peut-être, mais j'ai déjà lu toutes les vieilles bandes dessinées. De plus, il est impossible de jouer au Monopoly : il manque des cartes. Zut! Ici tout est vieux : vieux livres, vieux jeux, vieux…

- Wow! Nic, tu viens d'avoir une idée de génie, lui lance subitement sa sœur, les yeux pétillants de malice.

- Mais Mij, je n'ai rien dit de spécial!... répond-il éberlué.

Écoutant son éclat de rire, il sait au fond que cela n'a pas tellement d'importance, parce que, de toute façon, les bonnes idées viennent toujours d'elle. Elle a toujours été la meneuse de leur petit couple. Elle ne manque jamais d'imagination pour trouver des coups à faire. Son rôle à lui consiste le plus souvent à les mettre à exécution.

Par exemple, quand ils avaient 5 ans, qui avait eu l'idée de coller leurs lits parce qu'ils avaient peur le soir dans le noir? Elle. Et qui s'était fait prendre avec le pot de colle à la main? Lui. Et plus vieux, vers 10 ans, qui avait suggéré de construire un radeau pour descendre la rivière? Elle. Et qui avait essayé de couper des poteaux téléphoniques avec une hache pour construire le fameux radeau? Lui.

Mi- méfiant, mi-amusé, il attend qu'elle lui explique « son » idée de génie. Il vaut mieux se tenir sur ses gardes, car, avec elle, on ne sait jamais à quoi s'attendre.

- Oui, tu l'as dit, ici tout est vieux. Alors pourquoi ne pas en profiter? Lui dit-elle sans plus d'explication, certaine qu'il comprend déjà tout.

Nicolas se gratte la tête, cherche ce qu'il doit comprendre, puis soupire :

- En profiter pour faire quoi?

- Gros bêta! Mais fouiller dans les vieilleries du grenier. Un grenier, c'est toujours plein de vieux trésors, comme…

- Des toiles d'araignée, des montagnes de poussière…

- Des antiquités, des reliques, des souvenirs de famille…

- Arrête de rêver en couleur. Il n'y a sûrement rien d'intéressant là-haut. Et puis Mammie ne voudra jamais nous laisser fouiller.

- Ça j'en fais mon affaire, lui lance-t-elle avec un sourire malicieux.

Et d'un bond, elle se lève et court rejoindre sa grand-mère à la cuisine.

- Mmm! Ça sent bon Mammie, lui dit-elle d'une voix douce. Quelle merveille nous prépares-tu pour le souper?

- Rien de spécial, ma biche. C'est une lasagne, lui répond la vieille dame.

- Youpi! Et pour dessert? s'enquiert Nicolas, toujours aussi gourmand.

- De la tarte au sirop d'érable. Je vous ai préparé vos plats préférés. C'est déjà assez triste pour vous de ne pas pouvoir sortir, leur explique-t-elle gentiment.

**Annexe I : texte # 3**

# Les monstres de l'écran : mythe ou réalité?

(Article tiré du magazine les débrouillards octobre 2003)

Géant vert, orques et hippogriffe… d'où viennent ces monstres qui hantent les salles de cinéma? Braquons les projecteurs sur ces étranges créatures et soutirons leurs secrets…

## HULK



À la suite d'un accident de laboratoire, le docteur Bruce Banner reçoit une forte dose de rayons gamma. Désormais, chaque fois qu'il se met en colère, il se métamorphose en monstre vert d'une force terrifiante.

**D'où vient-il?**

Hulk a été créé en 1962 par Jack Kirby et Stan Lee (à qui l'on doit aussi Daredevill et Spiderman). Au départ, Hulk était un héros de bandes dessinées. Sa peau était grisâtre et il ressemblait à Frankenstein. L'histoire du Dr. Jekyll et Mr Hyde leur avait donné l'idée du héros à double personnalité : un savant timide (Jekyll) qui se transformait en un monstre qui commettait d'horribles crimes (Hydes)

**La réalité**

Les rayons gamma sont des radiations émises lors d'une explosion nucléaire. Lorsque Hulk a été créé, les scientifiques savaient déjà que l'exposition à ces rayons pouvait entraîner des mutations génétiques. Dix ans auparavant, deux bombes atomiques avaient explosé au Japon et depuis, des milliers de victimes avaient développé des cancers ou avaient donné naissances à des enfants difformes. L'explosion aux rayons Gamma ne rend donc pas très fort…

Il est vrai qu'un individu en colère peut devenir très fort. En réalité, lorsqu'on est fâché (ou lorsqu'on a peur), notre corps libère de l'adrénaline. Cette substance chimique fait accélérer la respiration et les battements du cœur. Le sang amène ainsi beaucoup plus d'oxygène dans les muscles et du coup, augmente leur puissance.

Quant à l'appareil, appelé gammasphère, avec lequel travaille le Dr Banner, il se trouve à l'université de la Californie, aux États-unis. Il s'agit d'un puissant microscope servant à observer le noyau des atomes… pas pour produire des rayons gamma!

# LES ORQUES



Dans le film « Le Seigneur des Anneaux » tiré du livre de Tolkien, ces affreuses créatures, aux oreilles pointues et aux dents acérées, massacrent et détruisent tout sur leur passage. Elles sont au service de Sauron, un sorcier maléfique. Celui-ci veut récupérer un anneau magique afin de régner sur le monde. Les cruelles créatures espèrent bien croquer au passage quelques nains, humains ou hobbits…

## D'où viennent-il?

Lorsque Tolkien rencontrait une personne désagréable et grossière, il la traitait d'orque! Plusieurs historiens croient que Tolkien s'est inspiré des soldats allemands de l'armée hitlérienne pour créer ses vilains personnages aux allures de blattes germaniques… Tolkien a écrit son roman au cours de la Deuxième Guerre mondiale, au moment où des millions de personnes se faisaient massacrer par les Nazis. D'autres comparent les orques aux hordes turques, perses et mongoles, qui ont envahi l'Europe au Moyen âge.

## La réalité

Dans le film, les orques-gobelins qui habitent les Mines de la Moria ressemblent à des coquerelles. Comme elles, ces orques-gobelins grouillent le long des colonnes et grimpent au plafond de la mine en faisant entendre de sinistres cliquetis.

Pour fabriquer leurs casques, les créateurs du film se sont inspirés du Chauliode, un poisson habitant les mers profondes.

Les orques-gobelins ont aussi horreur du soleil. Ils quittent rarement leurs sombres cavernes. On les a donc pourvus d'immenses yeux globuleux. Ainsi, les vilaines créatures verraient mieux dans l'obscurité.

Ce phénomène existe aussi dans la nature. Le poisson hachette vit dans les eaux intermédiaires (entre 300 et 650 mètres) où filtre encore un peu de lumière. Ses gros yeux très sensibles lui permettent de voir sa nourriture et ses ennemis.

*(Si tu es intéressé à savoir la réalité d'autres créatures monstrueuses du cinéma comme l'hippogriffe, la momie et les cyborgs, tu pourras lire une photocopie de la suite de l'article imprimée pour satisfaire à ta curiosité)*

## Annexe II : Test # 1

## Vocabulaire

## Test 1

**Complète les phrases suivantes avec les mots qui conviennent. Attention tu dois respecter les accords et le choix des déterminants.**

1- Les coups que Jeremy recevait du cheval, le mettaient à terre et à chaque fois, il se levait tout -----------------, assommé et fatigué.

2- Chaque fois que Jeremy entrait dans l'-------------- pour s'occuper du cheval, il savait qu'il allait ------------------- son temps à cause des retards multiples provoqués par les actions du cheval.

3- Des actions aussi simples et rapides que d'amener le cheval à -------------- pour boire, ou le panser avec ------------------------- ou même le tirer par ----------------------- étaient difficiles à exécuter et prenaient beaucoup plus de temps que la normale.

4- Un synonyme à miser est --------------------

5- Quand un cheval fait entendre des sons on dit qu'il ----------------------- (présent comme finir)

6- Devant les actes majestueux du cheval, tout le monde au bar restait ----------------, personne ne disait un mot.

## Annexe II : Test # 2

### Vocabulaire

### test 2

**Complète les phrases suivantes avec les mots qui conviennent. Attention tu dois respecter les accords et le choix des déterminants.**

1- D'habitude des jumeaux se ressemblent beaucoup. C'est rare de voir des jumeaux qui sont l'opposé ou ------------------- l'un de l'autre.

2- Quand on dit qu'il pleut à boire debout, cela veut dire que les gouttes de pluie qui tombent sont serrées, denses et --------------.

3- Ma sœur était -------------------- et très surprise de voir sa meilleure amie après une si longue absence.

4- Les adolescents ont tendance à devenir gourmands parce qu'ils --------------------------------

5- Les --------------------- causées par les vagues violentes du Tsunami ont submergé les pays du Sud Ouest de l'Asie et ont détruit des villes entières.

6- Pour ne pas ----------------------- et se sentir découragé et dégoûté il faut rester occupé.

7- Prendre des renseignements veut dire ----------------------------.

8- Une expression familière qui veut dire ma chérie est----------------------------.

9- Quelqu'un ou quelque chose qui est------------------- est mince et petit.

## Annexe II : Test # 3

### Vocabulaire

### test 3

**Complète les phrases suivantes avec les mots qui conviennent. Attention tu dois respecter les accords et le choix des déterminants.**

1- --------------------- est l'hormone connue par son effet accélérateur sur le rythme cardiaque et la respiration.

2-Un insecte synonyme à la coquerelle est --------------------

3- Les peuples anciens aimaient imaginer des monstres constitués de différentes parties d'animaux comme ---------------------- qui est mi-aigle et mi-cheval.

4- Ce n'est pas rare de voir les ---------------, ou les experts scientifiques qui sont --------------- de connaissances approfondies et poussées dans un domaine quelconque, ----------------- toutes leurs attentions et leurs intérêts vers un énigme scientifique afin de dévoiler ses secrets.

5- Au moyen âge l'Europe fut envahie plus qu'une fois par des ----------- turques, et d'autres peuples nomades comme les Perses et les Mongoles.

6- Des actions qui paraissent comiques pour certains sont jugées ----------------- par d'autres qui les voient comme des actes qui manquent de finesse et de politesse.

7- ----------------- des armes des soldats était le seul bruit qui résonnait pendant la nuit à Bagdad.

## Annexe III : Questionnaire #1

**1-** De quelle stratégie t'es-tu servi pour apprendre le sens des mots soulignés dans le texte que tu as lu? Pour chaque stratégie que tu as utilisée, écris le mot du texte pour lequel la stratégie t'a été utile.

| **Stratégies de compréhension de nouveaux mots** | **Oui** | **Mots** | **Non** |
|---|---|---|---|
| Je relis la phrase pour comprendre qui fait quoi? (La structure de la phrase sujet- verbe- complément) | | | |
| Je lis plus loin dans le texte pour voir si le contexte explique le mot difficile. (contexte - avant/après) | | | |
| Je vois la racine du mot. | | | |
| Je cherche volontairement le mot dans le dictionnaire. | | | |
| Je vérifie la ponctuation de la phrase. (les points, les virgules, les guillemets, ?,!, ...) | | | |
| Autre stratégie dont tu te sers. (Explique) | | | |

**2-** À quel degré trouves-tu que la stratégie de chercher le mot dans le dictionnaire papier ou électronique t'aide à comprendre le sens d'un nouveau mot en français?

1- très utile
2- plus ou moins utile
3- peu utile
4- pas du tout utile

**3-** À quel degré trouves-tu que la stratégie de chercher le mot dans le dictionnaire papier ou électronique t'aide à retenir le sens d'un nouveau mot en français?

5- très utile
6- plus ou moins utile
7- peu utile
8- pas du tout utile

**4-** Quelle stratégie t'aide le plus à comprendre le sens d'un nouveau mot en français?

**5-** Quelle stratégie t'aide le plus à retenir le sens d'un nouveau mot en français?

**6-** Quelle version de dictionnaire as-tu utilisée dans le premier texte Jeremy Cheval; le dictionnaire version papier ou le dictionnaire électronique?

*J'ai utilisé le dictionnaire*------------------------

**7-** Les définitions des mots que tu as trouvées dans le dictionnaire lors de l'activité de lecture étaient-elles toutes justes? Quels sont les mots dont les définitions trouvées dans le dictionnaire étaient fausses? Quelles étaient, selon toi les raisons pour lesquelles tu t'es trompé ?

Toutes les définitions étaient justes

Les définitions fausses sont pour les mots suivants….

Les raisons de ces erreurs sont…..

**8-** Quelle version de dictionnaire préfères-tu? Pourquoi?

*Je préfère utiliser le dictionnaire*------------------------------- parce que….

**Annexe III : Questionnaire # 2**

**1-** De quelle stratégie t'es-tu servi pour apprendre le sens des mots soulignés dans le texte que tu as lu? Pour chaque stratégie que tu as utilisée, écris le mot du texte pour lequel la stratégie t'a été utile.

| **Stratégies de compréhension de nouveaux mots** | **Oui** | **Mots** | **Non** |
|---|---|---|---|
| Je relis la phrase pour comprendre qui fait quoi? (La structure de la phrase : sujet- verbe- complément) | | | |
| Je lis plus loin dans le texte pour voir si le contexte explique le mot difficile. (contexte - avant/après) | | | |
| Je vois la racine du mot. | | | |
| Je cherche volontairement le mot dans le dictionnaire. | | | |
| Je vérifie la ponctuation de la phrase. (les points, les virgules, les guillemets, ?,!, ...) | | | |
| Autre stratégie dont tu te sers. (Explique) | | | |

**2-** Après avoir utilisé une fois chaque type de dictionnaire, lequel préfères-tu? Pourquoi?

*Je préfère le dictionnaire ----------------------------- parce que*

**3-** Vois-tu un avantage du dictionnaire électronique par rapport au dictionnaire papier? Explique.

**4-** Vois-tu un avantage du dictionnaire papier par rapport au dictionnaire électronique? Explique.

**5-** Compare ta note du premier test de vocabulaire à celle du deuxième test. Selon toi, le type de dictionnaire utilisé a-t-il un effet sur ta note? Explique.

Note du 1er test : ------------ Note du 2e test : -------------

**Annexe III : Questionnaire # 3**

**1-** De quelle stratégie t'es-tu servi pour apprendre le sens des mots soulignés dans le texte que tu as lu? Pour chaque stratégie que tu as utilisée, écris le mot du texte pour lequel la stratégie t'a été utile.

| **Stratégies de compréhension de nouveaux mots** | **Oui** | **Mots** | **Non** |
|---|---|---|---|
| Je relis la phrase pour comprendre qui fait quoi? (La structure de la phrase sujet- verbe- complément) | | | |
| Je lis plus loin dans le texte pour voir si le contexte explique le mot difficile. (contexte - avant/après) | | | |
| Je vois la racine du mot. | | | |
| Je cherche volontairement le mot dans le dictionnaire. | | | |
| Je vérifie la ponctuation de la phrase. (les points, les virgules, les guillemets, ?,!, ...) | | | |
| Autre stratégie dont tu te sers. (Explique) | | | |

*2-* Quel type de dictionnaire as-tu choisi pour le 3ème texte ? Pourquoi?

*J'ai choisi le dictionnaire ------------------------ parce que*

*3-* À l'avenir, quand j'ai le choix, j'utiliserai le dictionnaire------------------ pour apprendre le sens d'un nouveau mot, parce que....

## BIBLIOGRAPHIE


Alberta Education. Direction de l'Éducation Française. (1998). French Language Arts. Programme d'étude de français langue seconde- immersion (M-12). Edmonton, AB : Auteur

Aweiss, S. (1993). *The Effects of Computer-Mediated Reading Supports on the Reading Comprehension and the Reading Behavior of Beginning American Readers of Arabic as a Foreign Language (AFL).* (ERIC Document Reproduction Service No. ED366218)

Barth, M. (2002). *Le savoir en construction*, Paris : RETZ

Barrière, C.& Duquette, L. (2002). Cognitive-Based Model for the Development of a Reading Tool in FSL. *Computer Assisted Language Learning (CALL)* 15(5), 469-481. Récupéré en septembre 2003 de la base de données Academic Search Premier Publications (numéro 9284246).

Beaude, M. (2003). *Jeremy Cheval,* (pp. 7-10). Italie : Gallimard Jeunesse

Blok, H., van Daalen-Kapteigjns, M.,Otter M.E. & Overmaat, M. (2001). Using Computers to Learn Words in the Elementary Grades: An Evaluation Framework and a Review of Effect Studies. *Computer Assisted Language Learning (CALL),* 14 (2), 99-128. Récupéré en mars 2004 de la base de données Academic Search Premier Publications (numéro 4557075).

Chapelle Carole, (1997) Call in the year 2000: still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology LLT*, 1(1),19-43.

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal* 80(2), 183-199. Récupéré en décembre 2004 de la base de données Communication & Mass Media Complete (numéro 9607163332).

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, 1(1), 60-81.

Chun, D. M. (2001). L2 reading on the web: Strategies for accessing information in hypermedia. *Computer Assisted Language Learning (CALL),*14 (5), 367-403. Récupéré en septembre 2003 de la base de données Academic Search Premier Publications (numéro 5970352).

Cloutier, A. (2003). Les monstres de l'écran. Les Débrouillards, 227, 13-16.

Davis, J. & Lyman-Hager M. Développement d'un ALAO convivial en lecture: étude de cas. Dans Duquette, L. & Laurier, M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia,* (pp.139-157). Outremont, Québec : Les Éditions logiques.

Davis, J.N., & Lyman-Hager, M. (1997). Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. Foreign Language Annals, 30(1), 58-72. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ544524)

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal Québec : Les éditions logiques

Dillon, A., & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control, and style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349.

Groot, P. J. M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology LLT*, 4(1), 60-81.

Hill M. & Lauffer B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41(2), 87-106. Récupéré en mai 2005 de http://www.degruyter.com/journals/iral/iral41_2.html

Jones L., Plass J. (2002). Supporting listening Comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*. 86 (4) 546-562. Récupéré en juin 2005 de la base de données Communication & Mass Media Complete (numéro 7593395).

Julien, S. (1991). Enfants de la Rébellion, Ottawa : Éditions Pierre Tisseyere

Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal,* 78(3), 285-299. Récupéré le 20 août 2005 de la base de données Communication & Mass Media Complete (numéro 9410255888).

Lomicka L. (1998). To Gloss or not to Gloss: An Investigation of Reading Comprehension Online. *Language Learning and Technology LLT,* 1(2), 41-50.

McLaughlin, M. & Allen, M. (2002).*Guided Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

Mondria, J.-A. et M. Wit-De-Boer. 1991. The effects of Contextual Richness on the Guessability and the Retention of Words in a Foreign Language. *Applied Linguistics*, 12(1), 249-267.

Nagy, W. & Mori,W. (1999). Integration of information from context and word elements in interpreting novel kanji compounds. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 80-101.

Nikolova, O. R. (2004). Les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition

lexicale et sur la compréhension en lecture chez des apprenants intermédiaires et avancés en langue étrangère. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 7(1) 3-28. Récupéré en mai 2005 de http://alsic.u-strasbg.fr/v07/nikolova/alsic_v07_05-rec1.htm

Plass, J.L., Chun, D.M., Mayer, R.E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second language multimedia learning environment, *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 25-36. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ571168)

Segler T.M., Pain, H. & Sorace A., (2002). Second LanguageVocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*.15 (4), 409-422. Récupéré en octobre 2003 de la base de données Academic Search Premier Publications (numéro 8540837).

Son, J.-B. (2003). A Hypertext approach to Foreign Lanugage Reading : Student Attitudes and Perceptions. *Australian Review of Applied Linguistics, 17(17), 91-110.* (ERIC Document Reproduction Service No EJ668048)

Tréville, M. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Outremont, Québec: Les Éditions logiques.

University of Alberta

Library Release Form

**Name of Author**: Alison McDonald

**Title of the Research Project:** L'influence d'un programme d'un Club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture en français

**Degree:** Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

**Year this Degree Granted**: 2005

University of Alberta

# L'influence d'un programme d'un Club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture en français

par

Alison McDonald

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2005

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée L'influence d'un programme d'un Club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture en français, présentée par Alison McDonald en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

## ABSTRACT

The aim of this study is to describe the impact of participating in a reading group and reading journal program on grade six French immersion students' appreciation of French language reading for pleasure. The « reading group » activity is a series of meetings with fellow students whereby the students engage in directed discussion of the French books they are reading. As for the "reading journal" activity, it is a notebook in which the students write spontaneous reflections on their reading and the teacher or fellow students respond to the entries. The students benefited from these two methods. Less reluctance to read in French at home was noticed and the number of students who read in French each day tripled.

## RÉSUMÉ

Cette recherche-action examine si un changement a eu lieu par rapport à l'appréciation de la lecture française des élèves en sixième année d'immersion après avoir participé à un programme de partage de livres d'un Club de lecteurs et d'un Journal de lecture dialogué. Le Club de lecteurs est une série de rencontres dirigées avec leurs paires pour discuter les livres français qu'ils lisent. Dans le Journal de lecture, les élèves rédigent leurs réflexions spontanées de leur lecture française, à lesquelles l'enseignante ou ses paires réagissent. Les élèves ont été affectés positivement par ces méthodes. Moins de résistance à la lecture en français a été notée et le nombre d'élèves qui lisaient en français chaque jour a triplé.

# DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon mari, Randy, qui m’a tant soutenu et encouragé et à mes parents, Peter et Elaine Mueller, qui valorisent tant l’apprentissage postsecondaire.

# REMERCIEMENTS

Je remercie ma superviseure, Mme Lucille Mandin, qui est une source d'inspiration constante. Je remercie également les élèves et les parents qui ont participé à mon étude.

# TABLE DES MATIÈRES

# LISTE DES TABLEAUX

# AVANT- PROPOS

D'après mes observations en tant qu'enseignante à l'école élémentaire du 2$^{e}$ cycle, les élèves en immersion sont très motivés à lire en anglais, mais ils choisissent rarement de lire pour le plaisir en français. La recherche indique que mes observations ne sont pas uniques. C'est un véritable défi de développer le goût et le plaisir de lire en langue seconde.

En général, les élèves d'immersion apprécient moins les livres français, même les élèves qui aiment beaucoup lire. Le problème n'est pas un manque d'enthousiasme pour la lecture, mais une hésitation devant la lecture en français (Romney, Romney et Menzies, 1995 ; Provost, Michelle, 1995). En Alberta, ce phénomène se fait sentir dans le contexte d'immersion française puisque le nombre de textes en français appropriés pour ce niveau d'élève est limité. De plus, les élèves n'ont pas beaucoup de liens avec la culture francophone autre que dans le contexte scolaire d'immersion.

Mes collègues confirment que la situation est semblable à l'école secondaire. De plus, si je pense à ma propre expérience en tant qu'anglophone en immersion française, je n'ai quasiment rien lu pour le plaisir comme enfant, adolescente ou adulte. Même aujourd'hui, je dois me forcer à lire un livre en français. Tout simplement, lire dans la langue maternelle est toujours plus facile. Je comprends bien pourquoi les jeunes préfèrent ne pas tenter le défi de lire dans leur deuxième langue. C'est de la paresse cérébrale!

Ce phénomène ne se limite pas seulement à la lecture, mais à tous divertissements en français; c'est-à-dire la télévision, la radio, les films, la musique et les sites à l'Internet en français. Le manque de lecture et d'autres expériences langagières en dehors de l'école (dites authentiques) nuisent à l'apprentissage de la langue seconde des élèves en immersion (Romney, Romney et Menzies, 1995, p.475-476) . En conséquence, ceci rend toutes les autres composantes de la langue, surtout l'écrit, plus difficiles à apprendre et à enseigner.

C'est alors pour faciliter mon enseignement de la langue que je me suis aventurée dans l'étude de la motivation de la lecture en français des élèves d'immersion française. Comment inspirer les jeunes à vouloir lire pour le plaisir est la question au centre de ce projet. Pour comprendre le défi, il a fallu examiner les bénéfices de lire en langue seconde, la problématique face à cette lecture et des solutions possibles au manque de motivation de la lecture en langue seconde.

## L'IMPORTANCE DE LA LECTURE POUR LES APPRENANTS D'UNE LANGUE SECONDE

Premièrement, on veut que les élèves en immersion apprennent que la lecture est une activité intéressante, même passionnante, dans n'importe quelle langue. La lecture peut être une source de plaisir et de divertissement, autant que la

télévision ou les jeux vidéo. L'enseignant veut les amener à se rendre compte que la lecture est une activité épanouissante qui peut nous faire ressentir un éventail d'émotions et peut éveiller notre imagination. La seule façon de comprendre la beauté de la lecture est en lisant.

À part être une activité qui plaît, la lecture est une source de connaissances (Romney, Romney et Menzies, 1995, p.475). Le lecteur peut apprendre une multitude de faits et de notions à propos des sujets qui l'intéressent (les autos, les sports, etc.). L'élève « [...] lit pour apprendre, pour en connaître davantage sur son sujet et le monde qui l'entoure, pour mieux comprendre [...]» (Rijavec, 1993, p.12).

D'ailleurs, la lecture joue un rôle indispensable dans le développement d'habiletés linguistiques en langue seconde tels que le vocabulaire, la syntaxe, la morphologie, la communication et l'écriture. Plus un élève lit en français, plus il enrichit son vocabulaire en dehors du contexte scolaire et des manuels scolaires : « C'est ici que la lecture se présente comme une voie privilégiée pour apprendre à dire des choses dans la nouvelle langue car elle devient pour notre jeune un moyen de se familiariser avec un vaste éventail de sujets auxquels il serait difficile d'avoir accès autrement » (De Koninck, 1993, p.36).

Une communication fluide et correcte est un autre bénéfice de la lecture en français pour les jeunes de l'immersion. L'élève peut observer et intégrer des

structures de phrases, des expressions et des choix de mots afin de préciser et de clarifier ce qu'il dit dans la langue cible.

Tout comme dans la langue première, la quantité de lecture a un énorme impact sur l'écriture de l'apprenant. Ceux qui lisent davantatge en langue seconde peuvent mieux planifier leur écriture, ils écrivent plus et utilisent des phrases plus complexes (Bélanger, 1991, p.150 et De Koninck, 1993, p.36) « Enfin, si le jeune en vient à pratiquer la lecture et l'écriture par plaisir, la lecture s'avère pour lui un outil indispensable qui l'aide à apprivoiser l'acte d'écriture en plus de lui fournir l'occasion de se familiariser avec la rhétorique des textes de la langue cible » (De Koninck, 1993, p.36).

Finalement, à travers la littérature, les lecteurs peuvent mieux connaître la culture canadienne française et la culture française. En fait, plus on se familiarise avec ces cultures, plus on comprend et apprécie leurs histoires.

## LES OBSTACLES ENTRE LES ÉLÈVES D'IMMERSION ET LE PLAISIR DE LIRE EN FRANÇAIS

En général, l'immersion est un choix fait par les parents, et non par l'élève. Ce dernier voit alors toutes activités supplémentaires en français comme des activités supplémentaires. Le plaisir de lire vient quand l'élève lit volontairement et quand il a choisi de lire. Parfois, c'est difficile d'accomplir ceci quand l'enfant ne se réjouit pas du fait qu'il est en immersion française.

Il y a aussi des problèmes avec des stratégies d'enseignement de la lecture individuelle dans nos salles de classe. Quelques méthodes courantes qui fonctionnent moins bien sont la lecture d'un roman à toute la classe et l'utilisation du compte rendu. Selon mes expériences, ces activités ne développent pas le goût de la lecture à long terme chez l'élève. La lecture d'un livre avec toute la classe est lente pour les élèves qui lisent bien et trop vite pour ceux qui ont des difficultés.

L'utilisation du compte rendu permet la tricherie car l'élève peut tout simplement balayer le texte pour trouver les réponses nécessaires ou il peut utiliser le dos du livre pour répondre aux questions. De plus, « c'est ennuyant d'écrire un compte rendu et encore plus ennuyant de le lire, surtout si on a déjà lu le livre en question » (Rijavec, 1993, p.11). Le compte rendu figure très bas dans la taxonomie de Bloom. Pour compléter le compte rendu, l'élève doit être principalement capable d'utiliser des compétences de base tels que la connaissance et la compréhension. Par exemple, il doit se rappeler des évènements, identifier certains éléments et résumer l'histoire. Selon Bloom, ces compétences demande moins d'habileté intellectuelle. Le compte rendu ne demande pas l'utilisation des compétences de haut niveau tels que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Alors ce n'est pas vraiment un défi pour l'élève ou un bon emploi de son temps.

Les élèves ont de la difficulté à lire en langue seconde, car ils essayent de naviguer à travers un vocabulaire et des expressions inconnues. Ils ne semblent pas capables de s'en sortir. Parfois, l'élève éprouve de la difficulté parce que le vocabulaire qu'il trouve dans son livre est utilisé en dehors de l'école et ne correspond pas avec le vocabulaire qu'il apprend et utilise à l'école. Souvent, les lecteurs d'immersion bloquent sur un seul mot et ne sont pas capables de poursuivre leur lecture car ils sont frustrés avec le manque de compréhension de ce seul mot. En cherchant la signification d'un mot inconnu dans le dictionnaire, l'élève trouve parfois une définition hors contexte qui n'aide pas toujours à la compréhension parce qu'il y a un manque de sens logique. Ceci est frustrant pour l'élève.

Enfin, les élèves en immersion semblent avoir un manque de stratégies pour bien choisir un livre. Ils ne choisissent pas selon leur auteur ou leur série préférée, puisqu'ils en connaissent peu. Ils appliquent souvent le critère de la facilité et de la longueur du livre, ce qui ne promet pas toujours une histoire qui les intéresse.

Romney, Romney et Menzies (1995, p.488-489) résument bien les obstacles entre les élèves d'immersion et le plaisir de lire en français dans quatre catégories : linguistique, psychologique, social et culturel. Le tableau 1 présente leur résumé de ces obstacles. Selon leurs études, les élèves veulent des livres à leur niveau linguistique mais qui sont en même temps intéressants.

**Tableau 1**
**Résumé des obstacles entre les élèves d'immersion et le plaisir de lire en français selon Romney, Romney et Menzies**

| Linguistique | Psychologique | Social | Culturel |
|---|---|---|---|
| Vocabulaire limité aux expressions et mots utilisés en salle de classe | Les livres disponibles ne traitent pas de leurs intérêts individuels | Démonstration minime de la validité de la langue française en dehors de la salle de classe | Manque de connexion avec la culture canadienne-française |

Dans le domaine linguistique, le vocabulaire des élèves est limité en ce qui concerne les activités hors de la salle de classe. Les lectures contiennent non seulement un vocabulaire riche mais aussi, des expressions qu'ils ne connaissent pas et alors compliquent la compréhension des textes. Les livres disponibles viennent souvent du Québec ou de la France et lorsque l'élève trouve un livre à son niveau linguistique, il découvre que l'histoire est trop jeune pour lui. Donc, les histoires intéressantes sont d'un niveau linguistique trop élevé.

Au niveau psychologique, ils ne trouvent pas de livre à la bibliothèque ou en classe qui correspond à leurs intérêts individuels. Par exemple, notre bibliothèque n'a pas de livres d'informations qui traitent de la planche à roulette, mais c'est un intérêt commun. Alors, un manque d'enthousiasme pour le matériel disponible ne suscite aucune motivation de lire.

Au niveau social, l'élève se questionne pourquoi il faut lire en français. Il ne voit pas de connections avec sa vie à l'extérieur de la salle de classe. Il voit que ses amis du voisinage et les membres de sa famille lisent en anglais. Il n'y a personne avec qui il peut partager ses expériences de lecture. Comme il y a peu de livres en français à la maison, l'élève déduit qu'à l'école il lit en français et à la maison il lit en anglais.

En dernier lieu, il y a l'obstacle d'ordre culturel. Les livres proviennent de la France et du Québec et les élèves en immersion ne comprennent pas les traditions, les modes de vie ou les expressions de ces lieux francophones.

## SOLUTIONS GÉNÉRALES POSSIBLES

Comme enseignante, je voyais tous ces obstacles qui empêchaient l'élève d'immersion de lire pour son plaisir, mais je ne savais pas quoi faire pour les surmonter. Heureusement, j'ai trouvé des solutions générales dans le texte de Romney, Romney et Menzies (1995, p.488-489). Les solutions sont présentées dans les mêmes catégories que les obstacles : linguistiques, psychologiques, sociaux et culturelles. Conscient des catégories d'obstacles et de solutions, l'enseignant peut planifier et enseigner avec plus de précision et de clarté. Il sait exactement dans quel but il choisisse des activités. L'enseignant peut également être certain d'avoir un enseignement global qui touche à tous les types obstacles qui empêchent ses élèves d'apprécier la lecture en français.

**Solutions linguistiques**

Pour répondre aux obstacles linguistiques, il faut tenter d'exposer les élèves à un vocabulaire plus vaste qui n'est pas nécessairement lié à l'école, ni aux matières et activités scolaires. De cette façon, l'élève sera mieux équipé pour construire un sens des textes lus. C'est en lisant des vrais livres qu'il s'appropriera de nouveaux mots de vocabulaire en contexte.

**Solutions psychologiques**

Au niveau psychologique, les enseignants et les bibliothécaires doivent tenter de bien connaître les goûts et les intérêts des élèves et de se procurer des livres et des revues en français qui attirent davantage l'élève. L'enseignant doit prendre le temps de bien montrer les livres aux jeunes pour susciter leur intérêt.

**Solutions sociales**

Surmonter l'obstacle social est plus difficile, car la vie en dehors de l'école est moins influencée par l'enseignant. C'est alors que les parents doivent jouer un plus grand rôle en aidant l'enseignant à amener l'élève à se rendre compte que la lecture et l'écriture en français n'appartiennent pas seulement à l'école. Les langues existent pour communiquer, et alors c'est ceci que l'élève devrait faire. Il faut encourager les parents à acheter ou emprunter des livres en français. Lors des rencontres parents - maître au début de l'année il serait opportun d'offrir de l'information aux parents concernant où ils peuvent accéder à la littérature en

français. L'enseignant pourrait montrer aux parents comment choisir de bons livres en français, les sensibiliser aux auteurs et aux séries de livres appropriées pour les jeunes.

Il faudrait en même temps, encourager les parents à guider leurs enfants à regarder la télévision, louer des vidéos, communiquer dans des salons de bavardage électroniques et consulter des sites Internet en français. L'enseignant pourrait leur faire des suggestions et offrir des pistes concrètes. Ils pourraient songer à s'abonner aux revues jeunesse en français et essentiellement entourer l'enfant avec du matériel authentique français.

Si possible, c'est important que les parents ou les autres adultes bilingues proches de la famille (tels que les grands-parents) lisent en français eux-mêmes pour le plaisir, qu'ils lisent aux enfants ou bien qu'ils lisent avec eux. Les élèves ont besoin de voir le plus de modèles possibles. Hébert et Cadrin (1993, p.15-16) proposent un programme de lecture à deux qui semble beaucoup aider le développement du goût de lire à la maison pour les lecteurs francophones. Ce programme pourrait être adapté aux familles ayant des enfants en immersion qui ont recours à un francophone ou un francophile avec qui l'enfant pourrait lire.

L'autre modèle important est évidemment l'enseignant qui, lui aussi, doit lire aux élèves et qui doit modeler des activités de lectures. De plus, l'enseignant doit

démontrer de l'enthousiasme pour la lecture en français et y participer aussi pour évoquer de l'enthousiasme chez ses élèves.

**Solutions culturelles**

L'obstacle culturel est surmonté facilement à l'école en familiarisant l'élève avec la culture canadienne-française et la culture française, pour enlever la perception de l'inconnu lorsqu'ils lisent des publications de ces endroits. Ceci inclut d'établir des contacts avec des francophones, écouter la musique, regarder des programmes de télévision et des films (surtout si c'est l'histoire d'un roman!). L'enseignant doit être certain d'offrir des explications et de commencer des discussions pour profiter de ces découvertes culturelles.

## ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SPÉCIFIQUES POSSIBLES

Le livre de Michelle Provost, *Aimer lire en classe d'immersion* (1995) est un vrai bijou pour surmonter les obstacles qui ont été mentionnés ci-haut. Elle propose dix principes pédagogiques à suivre pour développer le goût de lire en français.

**Tableau 2**
**Résumé des dix principes pédagogiques à suivre pour développer le goût de lire en français selon Michelle Provost**

| | Principes pédagogiques |
|---|---|
| 1 | Viser des réussites répétées en lecture |
| 2 | Donner des périodes de temps de vraie lecture fréquents et réguliers |
| 3 | Aider l'élève à apprendre à choisir ses propres livres |
| 4 | Faire connaître et découvrir les livres |
| 5 | Assurer l'accessibilité aux livres |
| 6 | Organiser des projets variés |
| 7 | Assurer la progression des apprentissages |
| 8 | Assurer des liens entre la lecture et les autres apprentissages |
| 9 | Évaluer pour donner des suggestions au lecteur |
| 10 | Partager les résultats des projets entre enseignants |

Il faut premièrement viser des réussites répétées en lecture, c'est-à-dire assurer une expérience satisfaisante chez l'élève, le responsabiliser, et l'encourager à prendre des risques. Surtout, il faut que l'enseignant prenne conscience de son rôle dans le développement des jeunes lecteurs.

Deuxièmement, il faut donner des périodes de temps fréquentes et régulières à tous les niveaux scolaires pour la vraie lecture, c'est-à-dire une lecture choisie par l'élève. Cette lecture peut se faire individuellement, en partenaire ou en équipe.

L'enseignant doit aider l'élève à apprendre à choisir ses propres livres soigneusement, selon ses intérêts, ses besoins, son habilité à lire et pour agrandir ses intérêts. « J'ai expliqué aux élèves comment je choisissais mes lectures personnelles : selon l'appréciation d'une autre personne ou bien par un regard d'ensemble sur le contenu ou la lecture d'une page » (Ammann, 1996, p.10). Il est nécessaire de la part de l'enseignant, de consacrer plus de temps à lire les livres et de bien les connaître.

Le rôle de l'enseignant inclut aussi de faire connaître et de découvrir les livres. Il peut accomplir ceci en parlant des livres qu'il a lus et en laissant les jeunes parler de ce qu'ils ont lu. Il est également nécessaire d'enseigner les genres de littérature et les différentes structures pour qu'ils apprécient davantage chaque type de livre.

Assurer l'accessibilité aux livres est un des principes les plus important. Il faut s'assurer que la bibliothèque de classe ait des livres intéressants. Aussi, le temps à la bibliothèque de l'école doit être célébré et vu comme un temps spécial; ce n'est pas un temps de préparation. Provost lance aussi l'idée de faire une rotation de livres d'une classe à l'autre.

Il faut aussi organiser des projets variés, significatifs et coopératifs, qui sont exposés dans l'école pour valoriser les lecteurs. La liste de projets qui correspond à ces critères est longue dans ce livre.

Autant que possible, l'enseignant doit aider les élèves à lire de mieux en mieux et ainsi assurer la progression des apprentissages. L'apprentissage afin de savoir comment anticiper le contenu, de repérer des mots et des passages clés, et des genres est nécessaire. La création de lexiques illustrés d'expressions, la comparaison des personnages et la création des questions pour un jeu sont des activités qui vont aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs. Les jeunes doivent aussi apprendre à exprimer leurs émotions, leurs réactions et leur point de vue. Ils doivent savoir comment se servir des illustrations, des schémas et de la table des matières pour mieux comprendre ce qu'ils lisent.

Comme dans toutes les matières, il faut assurer des liens entre la lecture et les autres apprentissages. Par exemple, l'élève doit être conscient qu'il peut apprendre d'autres choses en lisant ce que raconte l'histoire. Il est possible d'acquérir des connaissances en géographie ou en histoire en lisant un narratif. Il est suggéré aussi de réutiliser dans les autres matières le nouveau vocabulaire et les expressions découvertes pendant la lecture.

L'évaluation de la lecture et les projets devrait se faire principalement pour donner des suggestions au lecteur. L'élève peut se réjouir et s'auto-évaluer en tenant compte de ses lectures dans un passeport de lecture, un journal de lecture ou un portfolio.

Finalement, il est primordial de partager les résultats des projets entre enseignants, afin de créer toute une école où les élèves lisent pour le plaisir de lire en français. Ce désir de lire ne naît pas dans une année, il faut le nourrir dès le début.

## ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES SPÉCIFIQUES POSSIBLES : LA RECHERCHE-ACTION

J'ai trouvé deux activités spécifiques à essayer dans ma classe de sixième année pour les inspirer à devenir des lecteurs passionnés. J'ai choisi d'introduire des rencontres de Club de lecteurs et le Journal de lecture dialogué. Bien sûr, étant donné que j'ai commencé au mois de septembre et que j'avais beaucoup d'autres choses à accomplir, j'ai modifié certaines idées pour les introduire doucement dans la salle de classe. J'ai l'intention d'ajouter d'autres éléments pendant l'année.

### La question de recherche

L'étude répond alors à la question : Quelle est l'influence d'un programme de partage de livres dans le cadre du Club de lecteurs et le Journal de lecture dialogué sur l'appréciation de la lecture française?

### L'objet de la recherche

L'objet de la recherche est de décrire si un changement a eu lieu par rapport à l'appréciation de la lecture française des élèves de la sixième année d'immersion

après avoir participé au Club de lecteurs et après avoir utilisé le Journal de lecture dialogué.

## MÉTHODOLOGIE

### Contexte

La première activité est *Le club de lecteurs* (Ammann, 1996, p.10-11). Au départ, l'enseignant choisit un thème, offre des choix de livres aux élèves selon leur niveau de lecture, et des groupes de deux ou trois sont alors formés. Après que l'élève ait choisi son livre, il le lit seul ou avec une partenaire ou en écoutant la version enregistrée sur une audiocassette. Au fil de la lecture, l'élève se rencontre avec les autres qui lisent ce livre pour des discussions. Il procède à faire un court résumé dans son journal et passe à l'entretien personnel avec l'enseignant. Après avoir reçu des suggestions de la part de l'enseignant pendant l'entretien, l'élève crée un rapport de lecture. Il y a beaucoup de choix tels que 'Je suis l'auteur', 'La publicité' ou 'L'autre point de vue'. Il y a une gamme d'activités disponibles pour permettre à l'élève de créer un rapport unique qui répond à ses besoins soit écrit, visuel ou kinesthésique.

Au début, j'ai décidé de laisser les élèves choisir leurs propres livres, sans thème. Une fois par semaine, avec un chocolat chaud, les élèves s'assoyaient avec leur groupe de quatre à six membres pour discuter le livre ou la revue française qu'ils lisent présentement. Les rencontres sont d'une durée de trente minutes. Ils ont des listes de choses possibles à partager, tel qu'un personnage

préféré, lire une section, partager une réaction émotive, etc. Après la rencontre, ils sont invités à s'installer à un endroit confortable pour lire.

Le concept des rencontres et des discussions avec les paires est aussi nommé « Le cercle de lecture » et peut se faire avec des différences subtiles que le Club de lecteurs.. Le livre « *Les cercles de lecture* » par Harvey Daniels (2005) a été publié après ma recherche-action, mais offre une variante au Club de lecteurs. Ce texte est une ressource pédagogique indispensable pour implémenter ce type d'activité dans la classe. Le livre de Daniels décrit les éléments clés des cercles de lecture et inclut des méthodes et des horaires pour la mise en place des cercles de lecture et d'un journal de lecture. Son texte inclut aussi des fiches reproductibles pour faciliter les discussions des élèves.

La deuxième activité est le journal de lecture dialogué. Ce journal est « une conversation qui s'établit par écrit entre deux personnes, sur une base régulière [...]. Un des deux participants écrit ses réactions dans un cahier et puis le remet au partenaire qui réagit avant d'entrer de nouveaux commentaires (Giasson, 2000. p. 142). « C'est un cahier où l'élève écrit le titre et l'auteur du livre qu'il a choisi ainsi que la date de son entrée. L'entrée qu'il écrit n'est pas corrigée puisque autant que possible le journal est l'endroit où l'élève doit se sentir le plus à l'aise de s'exprimer spontanément et naturellement sur le sujet de sa lecture » (Rijavec, 1993, p.11).

Il est suggéré de commencer en lisant tous le même livre, et de discuter, pour modeler ce qui est attendu dans les entrées de journal. Ensuite, l'élève choisit son propre livre, le lit chaque jour et écrit quand il en sent le besoin. L'enseignant répond à quelques journaux par jour, et à l'occasion les élèves peuvent partager avec leur collègues ce qu'ils ont écrit. Pour ceux qui ne savent pas quoi écrire, Rijavec (1993) suggère une boîte de recettes sur le bureau de l'enseignant avec des déclencheurs.

Le journal dialogué a plusieurs avantages et selon Borowski (1994), il encourage l'engagement personnel et réfléchi dans la lecture. Il développe chez le lecteur la pensée critique vis-à-vis la lecture et sa vie personnelle, et il développe son autonomie, tout en améliorant son habileté en lecture et écriture.

En outre, plus les élèves ont l'occasion d'avoir des conversations (orales ou écrites) à propos des livres d'une façon libre, sociale et détendue, plus ils apprécient les livres (Atwell, 1987). Suite à ces idées, cette recherche-action visait donc à savoir si cette théorie s'appliquait aux apprenants d'une langue seconde en immersion française.

**Population**

L'étude a été fait avec des élèves de sixième année en immersion dans un milieu urbain en Alberta. L'échantillon est une classe de 31 élèves avec une enseignante dans un centre d'immersion. Tous les élèves ont participé à l'étude,

mais un échantillon aléatoire proportionnel de dix élèves (3 garçons et 7 filles) a participé aux entrevues avec l'enseignante.

**Instruments quantitatifs**

Pour commencer, j'ai donné aux élèves le questionnaire de lecture de Romney, Romney et Menzies au début de l'étude pour le compléter seul, à la maison. Je ne voulais pas qu'ils se parlent entre eux; je voulais des réponses individuelles et honnêtes. Il y avait aussi une section pour les parents. Je l'ai envoyé à la maison pour voir si les élèves répondaient honnêtement. J'ai découvert que les réponses des parents correspondaient avec les réponses des élèves. J'ai conclu que les parents observaient bien leurs enfants et que les enfants avaient répondu avec sincérité.

Le questionnaire des élèves sur lequel je me suis concentrée était composé de vingt-cinq questions fermées, en anglais (la langue maternelle de mes élèves) pour faciliter l'expression de l'opinion des participants. Un exemple d'une question est, « Combien de fois lis-tu en français pour le simple plaisir, en dehors de l'école? ». Une copie de ce questionnaire est attachée. Les élèves ont aimé le questionnaire et tout le monde l'a rapporté après deux jours.

Puisque les résultats sont quantitatifs, j'ai été capable de comparer les résultats d'avant et d'après l'étude pour voir s'il y a eu un changement dans les habitudes et les intérêts des élèves vis-à-vis la lecture en français.

**Instruments qualitatifs**

Ensuite, j'ai interviewé dix élèves pour approfondir des points plus spécifiques. J'ai enregistré les entrevues pour être capable de les réécouter et ainsi de les comparer avec une deuxième entrevue après l'étude. Les questions d'entrevue étaient ouvertes : par exemple, « quand tu lis pour le plaisir de lire, lis-tu en anglais ou en français? Pourquoi? ». Puisque les élèves interviewés étaient de langue maternelle anglaise, les questions ont été posées en anglais pour susciter des réponses plus authentiques et pour permettre aux élèves de s'exprimer le plus ouvertement possible.

**Tableau 3**
**Les questions d'entrevue : tirées de Romney, Romney et Menzies (1995)**

| | Question |
|---|---|
| 1 | When you read for pleasure, do you prefer to read in English or in French? Why? |
| 2 | What do you find are the main differences between reading in English and reading in French? |
| 3 | What do you find difficult about reading a book in French? |
| 4 | What do you do when you come across a word you don't know when reading In English? In French? |
| 5 | Do you own an English dictionary? What kind? |
| 6 | Do you own an all French dictionary? What kind? When do you use it? |
| 7 | Do you own an English-French dictionary? What kind? When do you use it? |
| 8 | Is it easier for you to read and understand French comics, magazines, newspapers or books? What do you think is the reason for that? |
| 9 | When you take out a library book in English, do you always finish reading it before returning it? If not, why not? |
| 10 | When you take out a library book in French, do you always finish reading it before returning it? If not, why not? |
| 11 | Do you renew library books in English? When? |
| 12 | Do you renew library books in French? When? |
| 13 | Are there subjects that you prefer to read about in French? Why? |
| 14 | Are there subjects that you would never read about in French? Why? |
| 15 | Who is your favorite author in English? |
| 16 | Who is your favorite author in French? |
| 17 | What do you like about your school library? What don't you like about it? |
| 18 | What would make you want to read more in French? |

**Procédure**

Je voulais que l'étude soit un projet pour toute la classe, pas seulement pour moi. J'ai commencé une discussion de classe à propos du manque d'appréciation pour la lecture française afin de susciter des hypothèses, des suggestions et l'intérêt dans la résolution de ce problème. Les élèves étaient déjà au courant des raisons pour lesquelles ils n'aimaient pas lire en français. C'était exactement ce que j'avais trouvé lors de la recherche. Ils ont prit la responsabilité tout de suite, reconnaissants que le manque d'appréciation pour la lecture française était un problème. Ils ont voulu régler le problème autant que moi.

Leur suggestion était de garder le nombre de minutes quotidiennes de lecture en français à la maison dans une boîte spéciale de leur agenda. C'était leur idée de voir à la fin de l'étude s'il y aurait une augmentation ou non. J'étais pas mal fière de leur enthousiasme et de leurs idées

La première semaine, on a examiné ensemble les livres de la classe et de la bibliothèque. Nous avons lu les dos des livres et certains passages et ils ont commencé à noter des similarités dans les œuvres de quelques auteurs. Ils ont avoué qu' ils n'avaient pas eu le temps de bien regarder et de choisir les livres à la bibliothèque. Mes élèves ont appris comment mieux choisir un livre selon leurs intérêts et leur niveau. On a changé notre horaire pour inclure plus de temps à la bibliothèque pour bien choisir un livre à chaque visite.

Ensuite, je les ai introduit au Club de lecteurs et après plusieurs rencontres, je leur ai expliqué le Journal de lecture dialogué selon les « Suggestions de Rijavec» (1993).

On a utilisé ces deux « programmes » pendant deux mois. Les élèves lisaient au moins quinze minutes le matin et quinze minutes l'après-midi aussi. Quand ils en sentaient le besoin, ils écrivaient dans leur journal et le déposaient dans la boîte appropriée : soit pour un élève ou soit pour l'enseignante. Quand un élève voulait une pause de la lecture, il pouvait chercher un journal déposé dans la boîte et répondre à l'écrivain. J'avais aussi un cahier.

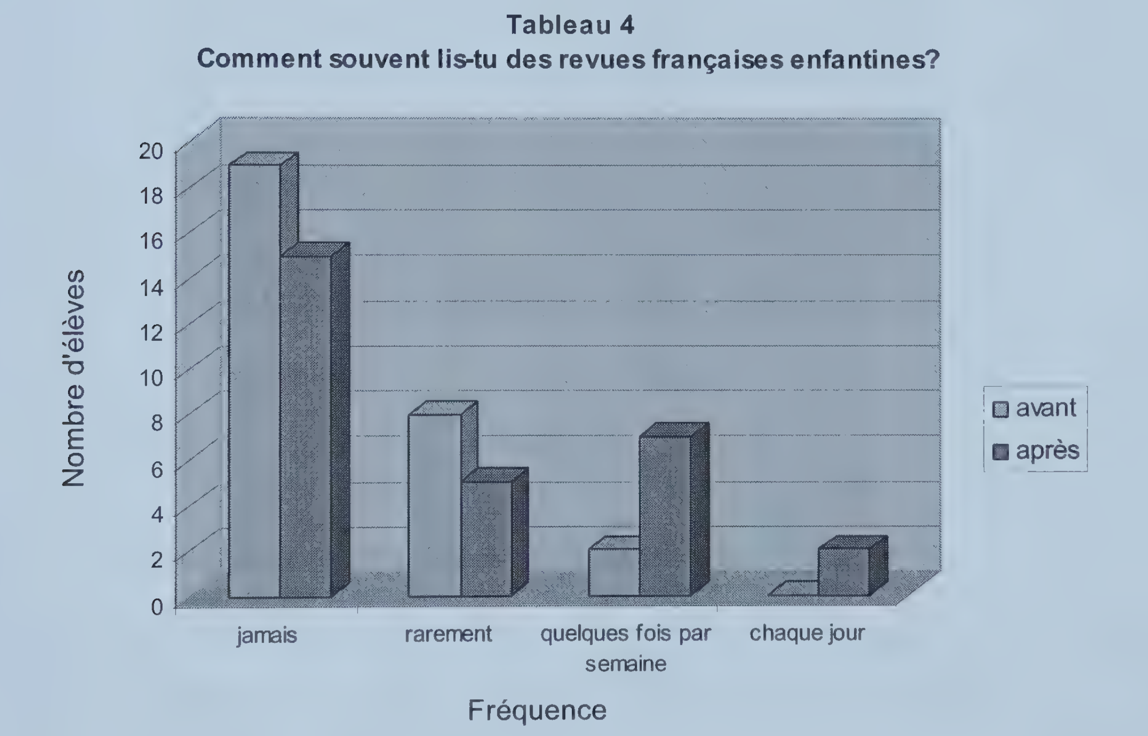
Après deux mois, j'ai redonné le questionnaire et j'ai interviewé de nouveau les mêmes dix élèves avec les mêmes questions. J'ai aussi demandé aux élèves de rédiger un paragraphe dans leur journal décrivant leur expérience et de noter s'ils avaient observé un changement dans leur appréciation des livres en français et si oui, ce à quoi ils attribuaient ce changement.

## LES RÉSULTATS – LE QUESTIONNAIRE

Pour ce qu'il en est du questionnaire, j'ai obtenu plusieurs statistiques, mais j'ai décidé d'élaborer sur les résultats des questions qui étaient les plus importantes, selon mes besoins en tant qu'enseignante dans la salle de classe.

**La lecture des revues françaises enfantines**

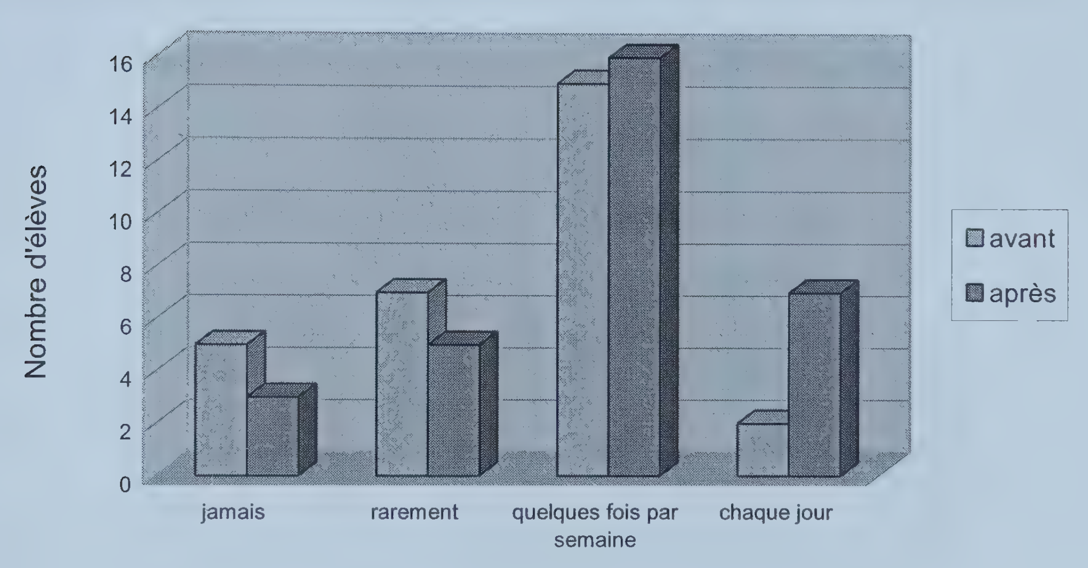
Le projet de lecture a influencé les élèves à lire davantage les revues françaises. En classe on se concentrait plutôt sur la lecture des romans, mais évidemment l'augmentation dans l'appréciation de la lecture française à la maison était aussi pour d'autres types de lecture française. Plus d'élèves ont lu des revues quelques fois par semaine et certains ont commencé à les lire à tous les jours.




**La fréquence de la lecture en français en dehors de l'école**

Ce projet de lecture voulait aller au-delà de la salle de classe. Le goût de lire devrait un moment donné se manifester à l'extérieure de la salle de classe. Les résultats du questionnaire démontrent que suite aux activités de lecture proposées, un plus petit nombre d'élèves refusaient de lire en français et moins

d'élèves lisaient rarement en français en dehors de l'école. J'étais également ravie de voir que le nombre d'élèves qui lisaient en français à chaque jour avait plus que triplé.




**La quantité de livres empruntés de la bibliothèque publique**

Plusieurs des familles des élèves de ma classe valorisent la lecture et se rendent souvent à la bibliothèque publique. Le nombre de livres emprunté de la bibliothèque publique en anglais et en français a piqué mon intérêt. La quantité moyenne de livres en anglais empruntés est demeuré stable à quatre. Après nos deux projets de lecture, la quantité moyenne de livres en français empruntés a augmenté d'un à trois.

**Les raisons pour la sélection d'un livre en français à la bibliothèque**

Selon le questionnaire donné avant que les activités de lecture débutent, les élèves choisissaient leurs livres de bibliothèque en français principalement par l'allure de la couverture ou du titre et selon leur intérêt dans un certain sujet. Il y a eu une diminution dans les raisons esthétiques pour leur choix et une augmentation dans les raisons qui démontrait une plus grande sensibilisation aux livres en français telles que l'auteur, la collection et les conseils des amis.

**Tableau 6**
**Les raisons pour la sélection d'un livre français à la bibliothèque**

Nombre d'élèves
14
12
10
8
6
4
2
0
La couverture est attirante
Le titre est attirant
Tu es interessé à ce sujet
Tu as déja lu un livre par cet auteur
Tu aimes cette collection
Un ami a suggéré le livre
Raisons
avant
après

## LES RÉSULTATS – L'ENTREVUE

La plupart des réponses aux questions d'entrevue ont demeuré pareils avant et après nos activités de lecture. Quelques élèves ont mentionné que bien qu'ils ne finissaient pas toujours la lecture du livre français emprunté de la bibliothèque, ils la finissaient plus souvent maintenant. Ils attribuaient ceci au fait qu'ils savaient mieux choisir des livres maintenant et étaient moins souvent déçus avec leur choix de livre emprunté. Les livres mieux choisis étaient plus captivants et les élèves voulaient plus volontiers connaître la fin de l'histoire. Un élève a dit : «J'ai trouvé une série de livres de Sonia Sarfati où c'est toujours le même caractère dedans. J'aime le caractère Soazig et je veux continuer de lire pour savoir ce qui va arriver à elle ». Un autre élève a partagé le commentaire suivant : « Je fais des plus bons choix de livre maintenant et je veux finir l'histoire plus parce que je comprends qu'est-ce qui se passe dans le livre ». Pour la même raison, il y avait plus d'élèves qui ont répondus affirmativement à la question numéro vingt-quatre, « Renouvelles-tu des livres français de la bibliothèque? ».

Pendant la deuxième entrevue, plus d'élèves étaient capables de nommer un auteur français préféré que pendant la première entrevue. Quelques-uns avaient même plus qu'un auteur préféré tandis qu'avant les activités de sensibilisation, ils étaient incapables de nommer un auteur français.

## LES RÉSULTATS – LE JOURNAL DE LECTURE DIALOGUÉ

D'après ce que j'ai lu dans les journaux dialogués, en général, les élèves sont plus conscients du temps qu'ils passent à lire en français et ils essayent d'en tenir compte dans leur agenda. Ils décrivent leurs motivations pour lire davantage en français, et semblent comprendre puisqu'ils lisent plus, ils apprécient plus la lecture en français. Plusieurs voulaient avoir quelque chose d'intelligent à dire ou à écrire aux autres, alors il a fallu lire!

Dans leur journal, les élèves m'ont dit qu'ils aimaient la chance de lire tranquillement et confortablement et que le chocolat chaud semble les motiver à le faire. Je constate qu'ils valorisent la lecture par association; une collation spéciale est pour une activité spéciale et importante.

Finalement, ils aiment écrire pour une raison, celle de communiquer, c'est-à-dire écrire avec un but.

Ils m'ont avoué que c'est encore difficile de trouver des livres intéressants qui sont à leur niveau de compréhension. Ils croyaient que les choix étaient limités comparées aux livres en anglais. Ils ont suggéré que la bibliothécaire se procure des livres traduits de leurs livres préférés en anglais. Selon eux, c'était plus facile de le lire en français s'ils avaient déjà lu le même livre en anglais.

Voici un couple d'extraits de ce que j'ai lu dans leurs journaux, sans corrections :

**Élève 1 :** «Avant je n'aimais pas les livres en français sauf les "J'aime Lire" parce que les "J'aime Lire" étaient facile a comprendre. Mais maintenant j'essai a lire d'autres livres. Je pense les deux choses qui m'ont changer le plus c'est le journal et la club de lecteurs. Sa me donnait la motive d'avoir quelque chose a ecrire, et lire! Et partager mes idée et sentiments aprops des livres».

**Élève 2 :** «Je pense que les livres en français sont un peu plus interessant. C'est le vraiment premier année que j'ai lue plus de livres en français. Les chose que ont a fais dans la class come le mur de mots, et le journal français ont aider moi a plus de lire. Le chose que je pense a aider moi etait quand on parle apropos de notre livre, et bois nos chocolat chaud. Sa a aider moi parce que on veux parler apropos de notre livre et ont veux boir du chocolat chaud. Maintenant je pense que je lis plus, et je lis mieu».

## DISCUSSION

Le questionnaire nous montre que la sensibilisation aux livres français joue un rôle dans la quantité de lecture en français en dehors de l'école. L'étude des livres a même mené à la lecture des revues pour certains élèves.

Plus un élève lit en français chez lui, plus il aime la lecture et plus il l'apprécie. Il me semble que les humains préfèrent passer leur temps à faire des choses qu'ils aiment plutôt que des choses qu'ils n'aiment pas quand ils ont le choix.

Grâce à nos activités de lecture, les élèves étaient plus capables de choisir des livres et de lire en français, ce qui rendait la lecture plus plaisante pour eux. Quand on sait comment bien faire quelque chose, ça devient plus agréable.

De plus, d'après le questionnaire, je constate que les élèves lisent beaucoup moins en français qu'en anglais.  Cependant, depuis quelques mois, ils lisent un peu plus en français.  Ils n'ont pas beaucoup de livres français chez eux, tout comme avant le projet.  Pourtant, certains élèves ont commencé à emprunter plus de livres français de la bibliothèque publique dans un effort d'avoir plus de choix de choses à lire en français chez eux, reconnaissant l'importance de cette lecture.

Avant, ils préféraient lire des choses faciles en français,  telles que des bandes dessinées et des livres de blagues, mais après les deux mois il y a eu une augmentation dans la variété de genres de livres qu'ils préfèrent lire (aventures et animaux sont des exemples plus populaires).  Ils choisissaient précédemment leurs livres de la bibliothèque d'après l'allure de la couverture et du titre et selon leurs intérêts ou si un ami l'avait suggéré, tandis qu'après,  ils choisissaient leurs livres selon le fait qu'un ami l'avait suggéré, qu'ils reconnaissaient l'auteur, ou parce qu'ils aimaient la collection.

Parmi leurs romans préférés figuraient la collection de « La Nouvelle Maîtresse » par Dominique Demers, la collection de « Rosalie » par Ginette Anfousse, la

collection « Danse! » par Anne-Marie Pol, et la collection d'aventures de l'héroïne Soazig par Sonia Sarfati tel que le livre « La comédienne disparue ». D'autres auteurs que les élèves préféraient sont Chrystine Brouillet, Roald Dahl, Sylvie Desrosiers, Christiane Duchesne, Bertrand Gauthier, Gordon Korman, Louise Leblanc, Raymond Plante et Michael Rubbo. La revue « Les Débrouillards » était aussi beaucoup appréciée par les élèves.

Je crois que ces deux changements ont eu lieu car les élèves étaient éveillés au sujet des livres en français disponibles. Ils étaient plus au courant des collections pour les lecteurs de leur âge et des auteurs qui écrivaient avec un style compréhensible pour eux.

D'après les réponses données pendant les entrevues, je crois que le fait de tout simplement beaucoup parler de la lecture et de la mettre en vedette a plus conscientisé les élèves. Même si les élèves préfèrent encore lire en anglais, ils prennent maintenant plus de temps pour choisir leurs livres et les valorisent plus. Ils ont un but (pour être capable de discuter et écrire) alors ils finissent leur livre et lisent pendant des périodes de lecture. Ce sont de nouvelles habitudes. La pratique de lire davantage a facilité leur lecture en français. Ils ont eu la chance de voir ce que les autres lisent et ils reconnaissent maintenant plus d'auteurs ainsi que leurs styles. Les élèves partagent leurs trouvailles, alors ils ont accumulé une liste de livres à lire suggérés par leur collègues.

## PISTES D'INTERVENTION

En faisant ce projet, j'ai appris que si le professeur démontre que la lecture en français est importante et intéressante, les élèves sont plus portés à la valoriser. Je pense que non seulement les stratégies mentionnées fonctionnent bien, mais que le modelage aide énormément. Quand je lis mon livre, je participe au club de lecteurs et j'écris un journal aussi. Les élèves voient que je valorise et aime la lecture aussi. Ils sont plus portés à lire en français car ils croient moins que c'est une torture imposée par des adultes qui ne le font pas eux-mêmes. On peut le comparer à une classe d'éducation physique – si l'élève voit l'enseignant qui court autour du gymnase, il est plus porté à croire que c'est une activité valable et il veut courir comme l'enseignant.

J'ai vu qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs activités dans le but de faire apprécier la lecture en français. Notre mur de mots (où les élèves affichent des nouveaux mots qu'ils trouvent pendant la lecture) et l'enseignement à propos des auteurs sont deux autres stratégies qui ont contribué au succès de ma recherche-action.

À l'avenir, j'ajouterai encore d'autres activités de sensibilisation aux livres en français. Plus de temps à la bibliothèque de l'école pour mieux examiner les choix ensemble ou des présentations de ma part ainsi que de la part des élèves des livres lus individuellement sont quelques exemples. J'ajouterai aussi l'idée

des projets de prolongement de la lecture où chaque groupe partage ses lectures avec les autres camarades de la classe par un moyen intéressant (Daniels, 2005). Daniels suggère une trentaine de moyens tels que des affiches promotionnelles, des critiques, des lectures dramatiques, la mise en scène d'une partie du livre, des adaptations sur vidéocassette suivi des discussions, des débats, ainsi que plusieurs d'autres. En plus, j'aimerais organiser une excursion à la bibliothèque publique et même la librairie française pour que les élèves explorent ces deux possibilités pour procurer des livres.

Un élément clé dans la sensibilisation aux textes en français est d'en avoir dans la salle de classe. Les élèves auront donc l'accès facile et cela serait très efficace. Plus que les textes sont à la portée de la main et facile à emprunter, plus qu'ils seront lus. La bibliothèque de classe « apprivoise l'enfant à la présence du livre en le mettant en contact quotidien avec livres dont le nombre limité permet une plus grande assimilation visuelle des titres, des genres, des auteurs (Giasson, 2000, p.24). J'ai mis beaucoup de temps à organiser et bien préparer la bibliothèque dans la classe. Le mobilier et l'ensemble du matériel de [la bibliothèque de classe] doivent être organisés avec cohérence » (Thériault, 1995, p.73). J'ai remarqué que les élèves s'en servaient plus après que c'était organisé et facile d'accéder. Dans notre bibliothèque de classe, chaque livre a une carte dans une pochette. L'élève a tout simplement besoin de mettre la carte dans une pochette à son nom, affiché au mur. Il n'a pas besoin d'écrire, alors emprunter un livre est vite fait. De plus, une liste alphabétique selon le titre

et une autre liste alphabétique selon le nom de l'auteur sont disponibles pour aider les élèves à trouver efficacement des livres. J'ai ajouté aussi une variété de textes tels que des livres d'information et des revues à la bibliothèque de classe, ce qui a contribué, je crois, à l'augmentation dans la variété de genres de livres qu'ils préfèrent lire.

## CONCLUSION

Je suis très motivée maintenant en ce qui concerne la lecture. Je suis très fière du fait que j'ai finalement trouvé un programme qui fonctionne bien pour les élèves et pour moi. Je vois qu'il ne faut pas avoir peur d'essayer de nouvelles choses, car avec le moindre effort, on peut faire une grande différence.

C'est en examinant l'importance de la lecture pour les apprenants d'une langue seconde, et ce qui les empêche de lire, ainsi que des solutions à ce problème que je suis arrivée à une conclusion inattendue. Je me rends compte que c'est moi, l'enseignante, qui doit commencer en premier à évoquer mon propre plaisir de lire en français. « Pour amener les élèves à réagir à la littérature de façon personnelle, les enseignants doivent d'abord avoir ressenti eux-mêmes les effets de la littérature dans leur vie » (Giasson, 2000, p.22). À cet effet, j'ai commencé ma propre liste d'auteurs préférés sur laquelle se retrouve des noms tels que Michel Tremblay, Guy de Maupassant et Arlette Cousture. Aussi, j'ai proposé un Club de lecteurs pour les enseignants dans l'école et plusieurs de mes collègues

s'y intéressent. Je suis le modèle dans la salle de classe, et si je veux des élèves passionnés de la lecture, je dois l'être, moi aussi.

**Bibliographie**

Ammann, René (1996). Place aux livres. *Vie pédagogique 101*, p. 10 - 11.

Ammann, René (1998). A cœur ouvert sur les livres ouverts. *Vie pédagogique, 106*, p. 46 - 47.

Atwell, Nancie (1987). *In the Middle : Writing, Reading and Learning with Adolescents.* Portsmouth, NH. : Boynton / Cook, 295 p.

Bélanger, Claire (1991). Quelques impacts de la lecture sur l'acquisition du savoir écrire : Une recension des écrits. *La revue canadienne des langues vivantes, 48 (1)*, p.144 –154.

Berrier, Astrid (1997). Quelques activités de lecture proposées par le MEQ en français langue seconde. *Québec français, 104*, p. 32 - 34.

Borowski, (1994). Le journal de réaction à la lecture. *Le journal d'immersion, 17 (3)*, p. 30 - 34.

Brassard, Daniel (1997). Lire, c'est cueillir Récit d'un marathon de lecture. *Vie pédagogique 102*, p. 10 - 12.

Cornaire, Claudette Marie (1992). L'enseignement de stratégies de lecture en français langue seconde. *Contact, 11 (1)*, p. 3 - 6.

Daniels, Harvey (2005). *Les cercles de lecture.* Montréal : Chenelière Éducation, 226 p.

De Koninck, Zita et Boucher, Esther (1993). Comment écrit-on dans une nouvelle langue?. *Québec français, 90*, p. 35 - 37.

Giasson, Jocelyne (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur, 271 p.

Hébert, Denise et Cadrin, Yolande (1993). Lecture à deux à l'école Notre-Dame. *Échange, XVII (4)*, p. 15 - 16.

Lebrun, Monique (1994). Le Journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français, 94*, p. 34 - 36.

Provost, Michelle (1995). *Aimer lire en classe d'immersion.* Nepean, Ont. : Association canadienne des professeurs d'immersion, 130 p.

Provost, Michelle (1996). Aimer lire en classe d'immersion. *Le journal d'immersion, 19 (2)*, p. 30 - 34.

Rijavec, Patricia (1993). Le journal de lecture dialogué. *Échange, XVII (4)*, p. 11 - 14.

Romney, J. Claude, Romney, David M. et Menzies, Helen M. (1995). Reading for pleasure in French: A study of the Reading Habits and Interests of French Immersion children. *La revue canadienne des langues vivantes, 51 (3)*, p.474 – 490.

Thériault, Claire (1990). A survey of reading attitudes of fourth grade boys and girls in French Immersion. *Contact, 9 (3)*, p. 9 - 13.

Thériault, Jacqueline (1995). *J'apprends à lire...aidez-moi!*. Montréal : Les Éditions Logiques, 148 p.

## APPENDIX

## QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

1. Date of Birth: Year Month Day

2. Boy 1 Girl 2 (Please circle the appropriate number)

3. What do you like doing in your spare time? Please circle the appropriate number like this:

   0 not at all, never
   1 a little
   2 often
   3 a lot

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Talking to friends | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Indoor games | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Outdoor games | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Team sports | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Reading in English | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Reading in French | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Watching TV in English | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Watching TV in French | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Listening to music (radio, tapes, records, CD's) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Playing a musical instrument | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Watching and listening to music videos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Playing video games | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Using the computer | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Going to the movies | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Stamp collecting | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Collecting other things (Please say what) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Talking on the phone | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Other things you like doing (Please say which ones) | 0 | 1 | 2 | 3 |

4. How often do you read **English** newspapers? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

Please list the English newspapers you read:

5. How often do you read **grown-up** magazines in **English**? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

   Please list the **grown-up** magazines you read in English:

6. How often do you read **children's** magazines in **English**? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

   Please list the children's magazines you read in English:

7. Do you subscribe to any **English** children's magazines?

   Yes 1 No 0

   If yes, which ones:

8. How often do you read **English** books for pleasure outside school? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

9. How often do you read **French** newspapers? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

   Please list the French newspapers you read:

10. How often do you read French **grown-up** magazines? (Please circle a number)

   3 Every day
   2 A few times a week
   1 Rarely
   0 Never

Please list the French **grown-up** magazines you read:

11. How often do you read **French children's** magazines? (Please circle a number)

    3 Every day
    2 A few times a week
    1 Rarely
    0 Never

Please list the French children's magazines you read:

12. Do you subscribe to any **French** children's magazines?

    Yes 1 No 0

If yes, which ones?

13. How often do you read **French** books for pleasure outside school? (Pleas circle a number)

    3 Every day
    2 A few times a week
    1 Rarely
    0 Never

14. Do you take books out of the school library in **English**?

    Yes 1 No 0

If yes, how many a week?

15. Do you take books out of the school library in **French**?

    Yes 1 No 0

If yes, how many a week?

16. How often do you go to the public library? (Please circle a number)

    8 Every day
    7 Several times a week
    6 Once a week
    5 Every two weeks
    4 Every three weeks
    3 Once a month
    2 Rarely
    1 Hardly ever
    0 Never

17. How many books do you usually take out of the public library at a time?

in English? in French?

18. How did you get **most** of the **English** books you own? (Please circle one only)

5 Presents from parents
4 Presents from friends or relatives
3 Presents from teacher
2 Passed on to you by older brother, sister or friends
1 Bought with your own money

19. How did you get **most** of the **French** books you own? (Please circle one only)

5 Presents from parents
4 Presents from friends or relatives
3 Presents from teacher
2 Passed on to you by older brother or sister
1 Bought with your own money

20. If you do receive books as presents do you like receiving such presents?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| in English? | Yes | 1 | No | 0 |
| in French? | Yes | 1 | No | 0 |

21. Do you ever spend your own money on buying

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| English books? | Yes | 1 | No | 0 |
| French books? | Yes | 1 | No | 0 |

22. Which kind of books do you prefer to read **in English**? (Please circle the numbers of the three kinds of books you like best among those three, underline the category you prefer to the other two).

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | History | 8 | Jokes |
| 2 | Biography | 9 | Fairy tales |
| 3 | Science | 10 | Adventure |
| 4 | Science fiction | 11 | Romance |
| 5 | Crafts | 12 | Animals |
| 6 | Sports | 13 | Poetry |
| 7 | Mysteries | 14 | Comic books |

23. Which kind of books do you prefer to read **in French**? (Please circle the numbers of the three kinds of books you like best and among those three, underline the category you prefer to the other two).

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | History | 8 | Jokes |
| 2 | Biography | 9 | Fairy tales |
| 3 | Science | 10 | Adventure |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | Science fiction | 11 | Romance |
| 5 | Crafts | 12 | Animals |
| 6 | Sports | 13 | Poetry |
| 7 | Mysteries | 14 | Comic books |

24. When you choose an **English** book at the library, how do you generally choose it? (You may circle several numbers. Also please underline the most frequent reason).

1 Because the cover looks attractive
2 Because you like the print
3 Because you are attracted by the title
4 Because you are interested in the subject
5 Because of the pictures
6 Because you've already read a book by the author
7 Because you like the collection (for example Alfred Hitchcock mystery series)
8 Because your teacher recommended it
9 Because the librarian recommended it
10 Because your father or mother helped you choose it
11 Because a friend told you it was a good book
12 Because of a TV programme you watched
13 Because of a movie you watched
14 Because you heard or saw a book review
15 Because you think it will be easy to read

25. When you choose a **French** book at the library, how do you generally choose it? (You may circle several numbers. Also please underline the most frequent reason).

1 Because the cover looks attractive
2 Because you like the print
3 Because you are attracted by the title
4 Because you are interested in the subject
5 Because of the pictures
6 Because you've already read a book by the author
7 Because you like the collection
8 Because your teacher recommended it
9 Because the librarian recommended it
10 Because your father or mother helped you choose it
11 Because a friend told you it was a good book
12 Because of a TV programme you watched
13 Because of a movie you watched
14 Because you heard or saw a book review
15 Because you think it will be easy to read

THANK YOU FOR ANSWERING ALL THESE QUESTIONS!

## QUESTIONNAIRE FOR PARENTS

Please answer all questions. Where appropriate, please circle the number corresponding to your answer.

1. How many children are there in the family?
2. How many older than the child involved in the survey?
3. How many younger?
4. How many older children are or were enrolled in the French immersion programme?
5. How many younger children are or will be enrolled in the French immersion programme?
6. What are your reasons for sending your child(ren) to French immersion?
7. What is the main language spoken at home?
   - 1 English
   - 2 French
   - 3 Other

   If 3, please specify which language:
8. Is there another language used in the home less often than the one above?

   Yes 1 No 0

   If yes, please specify which one:
9. How often does the female adult in your family read books for pleasure in English?
   - 4 all the time
   - 3 often
   - 2 sometimes
   - 1 rarely
   - 0 never
10. How often does she read books for pleasure in French?
    - 4 all the time
    - 3 often
    - 2 sometimes
    - 1 rarely
    - 0 never
11. How often does she read books for pleasure in another language?
    - 4 all the time
    - 3 often
    - 2 sometimes
    - 1 rarely
    - 0 never

    If she does, please specify in which language.

12. How often does she use the public library?

| | |
|---|---|
| 8 | every day |
| 7 | several times a week |
| 6 | once a week |
| 5 | every two weeks |
| 4 | every three weeks |
| 3 | once a month |
| 2 | rarely |
| 1 | hardly ever |
| 0 | never |

13. How often does she borrow books in:

| English? | | French? | | another language? | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | always | 4 | always | 4 | always |
| 3 | often | 3 | often | 3 | often |
| 2 | sometimes | 2 | sometimes | 2 | sometimes |
| 1 | rarely | 1 | rarely | 1 | rarely |
| 0 | never | 0 | never | 0 | never |

If applicable, please specify which other language in your family:

14. How important does she feel that reading for pleasure is in her life?

| | |
|---|---|
| 2 | very important |
| 1 | moderately important |
| 0 | not important |

15. How often does the male adult read books for pleasure in English?

| | |
|---|---|
| 4 | all the time |
| 3 | often |
| 2 | sometimes |
| 1 | rarely |
| 0 | never |

16. How often does the male adult read books for pleasure in French?

| | |
|---|---|
| 4 | all the time |
| 3 | often |
| 2 | sometimes |
| 1 | rarely |
| 0 | never |

17. How often does the male adult read books for pleasure in another language? If applicable, please specify which one:

4 all the time
3 often
2 sometimes
1 rarely
0 never

18. How often does the male adult use the library?

8 every day
7 several times a week
6 once a week
5 every two weeks
4 every three weeks
3 once a month
2 rarely
1 hardly ever
0 never

19. How often does he borrow books in:

| English? | | French? | | another language? | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | always | 4 | always | 4 | always |
| 3 | often | 3 | often | 3 | often |
| 2 | sometimes | 2 | sometimes | 2 | sometimes |
| 1 | rarely | 1 | rarely | 1 | rarely |
| 0 | never | 0 | never | 0 | never |

If applicable, please specify which other language:

20. How important does he feel that reading for pleasure is in his life?

2 very important
1 moderately important
0 not important

21. Approximately how many adult books does the household own?

in English
in French
in another language (Please specify which one)

22. Approximately how many books does the child involved in the study own in English?

in French?
in another language? (Please specify which one)

23. Approximately how many other children's books are there in the household? in English?

in French?
in another language? (Please specify which one)

24. Did one or both adults read stories aloud to the children before they could read themselves?

in English? in French? in another language? (please specify)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | every day | 4 | every day | 4 | every day |
| 3 | often | 3 | often | 3 | often |
| 2 | sometimes | 2 | sometimes | 2 | sometimes |
| 1 | rarely | 1 | rarely | 1 | rarely |
| 0 | never | 0 | never | 0 | never |

25. Do you feel your child/children read(s) eNough for pleasure outside of school?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| in English | Yes | 1 | No | 0 |
| in French | Yes | 1 | No | 0 |

26. If not, do you try to encourage them to read more?

Yes 1 No 0
How?

27. Write any comments on your child's/children's reading habits in English you care to make.

28. Write any comments you care to make on your child's/children's reading habits in French.

THANK YOU FOR ANSWERING THIS QUESTIONNAIRE.